



Acquisition et interaction en langue étrangère

23 | 2005

Recherche sur l'acquisition des langues étrangères et didactique du FLE

Procédures d'appropriation de la langue chez des enfants de 10-12 ans en français langue étrangère et français langue maternelle

Claire Martinot



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/aile/1711>

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2005

Pagination : 95-136

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Claire Martinot, « Procédures d'appropriation de la langue chez des enfants de 10-12 ans en français langue étrangère et français langue maternelle », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 23 | 2005, mis en ligne le 15 décembre 2008, consulté le 21 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1711>

Ce document a été généré automatiquement le 21 avril 2019.

© Tous droits réservés

Procédures d'appropriation de la langue chez des enfants de 10-12 ans en français langue étrangère et français langue maternelle

Claire Martinot

NOTE DE L'ÉDITEUR

Claire MARTINOT¹

NOTE DE L'AUTEUR

Je remercie les deux relecteurs anonymes de la revue AILE pour leurs demandes d'explicitation et leurs suggestions très constructives.

0. Introduction

- 1 L'objectif de notre propos est de poser les bases d'une comparaison entre les productions de deux groupes d'enfants appartenant à une tranche d'âge comparable², enfants francophones natifs d'une part et allophones d'autre part, dans une même tâche de restitution d'histoire. L'objet spécifique de cette comparaison est constitué par un certain nombre de modifications ou de transformations qui interviennent au cours de la restitution de l'histoire par chacun des enfants, entre chaque phrase source et son éventuelle correspondante reformulée. Nous avons sélectionné ce type de tâche, par ailleurs fréquemment utilisée en psycholinguistique pour tester la compréhension des enfants dans leur langue maternelle (Bransford & Johnson, 1972 ; Brewer & Hay, 1984 ; De Villiers, 1974 ; Espéret & Gaonac'h, 1986 ; Goelman, 1982 ; Waggoner *et al*, 1985), pour

évaluer, non pas la compréhension de l'histoire par des enfants natifs et allophones ou encore leur capacité mémorielle, mais leur aptitude à utiliser, en production, ce qu'ils ont compris et retenu d'un texte clos. Nous postulons en effet que les enfants, natifs ou allophones, restitueront l'histoire – sous réserve qu'ils l'aient comprise et mémorisée – avec l'outillage linguistique dont ils disposent. Autrement dit, suivant en cela Lieven et Pine (1993 : 143), nous postulons que l'enfant ne peut traiter (*intake*) et par conséquent produire que ce qu'il est capable de prendre en charge dans la langue qu'il entend et non pas l'ensemble des données linguistiques disponibles (*input*).

- 2 La tâche de restitution d'histoire et l'utilisation que nous en proposons présentent un double intérêt. D'un point de vue méthodologique, l'histoire offre un *input* contrôlé, limité et identique pour tous les enfants³, ce qui permet de comparer leurs productions par rapport à un repère fixe. Du point de vue de la tâche de restitution à effectuer par l'enfant, celle-ci sollicite le même type de procédures linguistiques d'action sur la langue que l'enfant met en œuvre spontanément lorsqu'il s'approprie sa langue maternelle (LM) (au cours d'une période qui dure de la naissance à l'âge de 15 ans) et vraisemblablement une langue étrangère (LE) (Martinot, 2000, 2003a-b-c, 2005). Par exemple, les procédures de reformulation de l'exemple ci-dessous illustrent ce que peuvent ou non modifier des enfants d'âge différent en référence à l'énoncé source (Martinot, 2000 :101) :

Texte source (TS) : *viens avec moi petit chien frisé dit la petite grenouille verte viens tu m'aideras*

Textes reformulés (TR) :

C (5 ;6) : *viens viens viens avec moi petit chien frisé viens petit chien frisé ça/tu m'aidera(s)*

M (8 ;0) : *descends vers moi viens m'aider*

Ch (11 ;3) : *elle était tellement fatiguée qu'elle dit au petit chien de venir avec elle*

- 3 Nous admettons dans notre propos que, du point de vue de l'acquisition de la langue maternelle, les deux groupes d'enfants en sont au même stade. Nous ne développerons pas, cependant, à travers les productions des enfants natifs, de langue maternelle française donc, les aspects de la langue qui ne sont pas encore acquis, même si ces aspects émergent ici ou là dans le corpus qui sera examiné.
- 4 Les procédures acquisitionnelles que nous postulons et venons d'évoquer résultent de l'aptitude de l'enfant à transformer les données linguistiques qu'il peut traiter (*intake*). Nous défendons en effet l'hypothèse acquisitionnelle que l'enfant s'approprie sa LM, non pas tant en répétant ce qu'il peut répéter – cette observation de bon sens permet d'expliquer la production de quelques énoncés précoces mais ne constitue pas un principe explicatif de l'ensemble des phénomènes linguistiques spécifiques à chaque langue, que les enfants doivent acquérir – mais en reformulant ce qu'il peut s'approprier en fonction de son âge (Martinot, 2000, 2003a-b), et, nous le supposons et tenterons ici de le montrer, en fonction de sa maîtrise de la LE.
- 5 Nous définissons techniquement la *reformulation* de la façon suivante : *Tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source, est une reformulation* (Martinot, 1994)⁴.
- 6 Schématiquement, les procédures de reformulation consistent à transformer le matériau linguistique selon deux modalités distinctes. Soit le locuteur reprend, à un énoncé (i), sa construction en changeant le sens via le lexique quand il produit (ii) :
 - (i) *il y a un chien qui aboie*
 - (ii) *il y a une voiture qui passe*

- 7 soit le locuteur reprend, à un énoncé (j), son sens et/ou son lexique, en changeant la construction quand il produit (jj) :
- (j) *je vous présente votre nouvelle camarade elle s'appelle Julie*
 (jj) *elle a présenté à la classe une petite fille qui s'appelle Julie*
- 8 Il y a donc, dans les deux cas, reprise d'un 'invariant', structurel entre (i) et (ii), sémantique entre (j) et (jj), auquel s'articulent des éléments modifiés (dans le contexte de l'histoire utilisée pour l'expérimentation, on considère que (j) et (jj), tous deux extraits du corpus utilisé pour cette analyse, ont le même sens).

1. Protocole expérimental

1.1 Les sujets

- 9 Six enfants allophones : Saijeddine (10 ;4, Algérien), Tassadit (10 ;5, Algérienne), Mahmoud (10 ;8, Algérien), Jedjiga (10 ;8, Algérienne), Saber (11 ;5, Tunisien), Lucas-Jean (11 ;5, Angolais). Au moment où ils ont été enregistrés, tous ces enfants étaient scolarisés dans une classe d'intégration (CLIN) parisienne depuis 3 mois pour Saijeddine, Tassadit, Mahmoud, Jedjiga et Lucas-Jean et depuis 4 mois pour Saber. Les enfants algériens et tunisien parlent leur dialecte, arabe algérien et arabe tunisien, à la maison. Lucas-Jean parle portugais et lingala avec ses parents.
- 10 Six enfants natifs : Marc (10 ;0), Paul (10 ;2), Marie (10 ;2), Marion (10 ;3), Léo (10 ;3) et Maxime (10 ;3), scolarisés en 4^e et 5^e année (CM1 et CM2) d'une école primaire de la banlieue parisienne⁵.

1.2 Recueil des données

- 11 Le protocole expérimental de recueil des productions est le suivant. Un adulte lit une seule fois, à chaque enfant, la même histoire intitulée *Tom et Julie* puis immédiatement après, chaque enfant raconte l'histoire qu'il vient d'entendre (annexe). La consigne précise à l'enfant qu'il doit raconter la même histoire, sans rien ajouter ni modifier, mais qu'il peut utiliser ses mots à lui. Comme nous l'avons dit en introduction, l'objectif n'est pas de tester la mémoire lexicale de l'enfant mais de l'amener à produire un texte au contenu similaire au texte source, l'histoire lue, en utilisant les moyens linguistiques dont il dispose. La production d'un enfant qui restituerait par cœur l'histoire lue ne serait d'aucune utilité pour décrire les procédures de reformulation que vont utiliser les enfants.
- 12 Chaque enfant est enregistré pendant sa restitution. Les enregistrements ont eu lieu dans les écoles respectives des deux groupes d'enfants. Le corpus analysé est constitué du texte source, *Tom et Julie*, des six transcriptions provenant des enfants allophones et des six transcriptions provenant des enfants natifs⁶.

1.3 Aperçu de la démarche générale

- 13 Après avoir séquencé le texte source en quatorze parties narratives⁷, chaque restitution d'enfant est séquencée de la même façon et les séquences identifiées dans chaque restitution enfantine sont ensuite appariées à la séquence correspondante du texte source

de façon à comparer systématiquement chaque séquence du texte source avec les séquences correspondantes des douze textes enfantins.

- 14 L'analyse des reformulations, ci-dessous proposée, doit repérer parmi toutes les modifications que les enfants produisent au cours de leur restitution, celles que nous interprétons comme motivées par un désir de (re) construction du sens. Nous décrirons donc d'abord de quelle façon les enfants **construisent leurs prédications**, puis de quelle façon **se manifeste leur positionnement énonciatif**.
- 15 Nous reprenons à Ibrahim (2004 : 29-30) la définition qu'il donne de la prédication⁸, définition qui articule les trois conditions indispensables pour qu'il y ait prédication. Premièrement, une prédication doit apporter une *information*, ensuite, elle doit être *déterminée* d'une façon appropriée à l'information apportée, et enfin elle doit être *complète* grammaticalement et sémantiquement.
- 16 Concernant la façon avec laquelle les enfants construisent leurs prédications par référence au TS, nous observerons 5 points :
- 17 1. La prédication est-elle exprimée par les enfants de façon synthétique, condensée comme dans : *les enfants marchent*, où la prédication n'est exprimée que par un seul mot, le verbe *marcher* ? Est-elle au contraire analytique, c'est-à-dire distribuée sur plusieurs mots : *les enfants font de la marche*, où la prédication est exprimée par quatre mots : un nom prédicatif, *marche*, actualisé par un verbe support, *faire*, et déterminé par *de la* ? Traitent-ils différemment l'information selon qu'elle est exprimée par un nom ou par un verbe ?
- 18 2. La prédication est-elle reformulée en faisant référence à la même phase du procès que dans le TS ? Par exemple, *Tom soulève le couvercle* fait référence au début du mouvement d'ouverture tandis que *Tom ouvre la boîte* réfère à l'ensemble des mouvements nécessaires à l'ouverture.
- 19 3. Les éléments (nominaux) qui complètent la prédication, sont-ils davantage déterminés que leurs correspondants dans le TS ou, au contraire, moins déterminés ? Par exemple *sur l'arbre* dans *Julie frappe sur l'arbre* est moins déterminé que *sur le tronc du gros arbre* dans *Julie frappe sur le tronc du gros arbre*. Les verbes prédicatifs sont-ils plus ou moins déterminés quand ils sont reformulés par les enfants ? Par exemple, le prédicat *parler* dans *je veux parler aux oiseaux* est moins déterminé que dans *je veux apprendre à parler avec les oiseaux*.
- 20 4. Les enfants construisent-ils leur prédication à partir du même noyau prédicatif nominal ou bien changent-ils de noyau ou de catégorie ?
- 21 5. Enfin la prédication a-t-elle d'une part le même degré de complétude structurelle que dans le TS (nombre des arguments), est-elle construite conformément au fonctionnement de la langue cible du point de vue de la place des arguments/compléments et du choix prépositionnel ; et d'autre part, a-t-elle le même degré de complétude du point de vue informatif (cf. présence ou absence d'un complément non construit) ?
- 22 Concernant la façon avec laquelle les enfants expriment leur positionnement énonciatif, par référence au TS, nous observerons également 5 points.
 1. Les enfants maintiennent-ils le nombre des actants ?
 2. Modifient-ils leur positionnement en utilisant un verbe voire un adverbe converse ?
 3. Modifient-ils leur positionnement en faisant varier la modalité épistémique ?

4. Modifient-ils leur positionnement en faisant référence au temps selon un autre mode que dans le TS (récit vs discours) ?
5. Modifient-ils leur positionnement en substituant un verbe de perception au verbe source qui n'est pas un verbe de perception ?

2. Restitution globale et restitution des verbes lexicaux

- 23 Avant de procéder à l'analyse des 10 points précédemment listés, nous indiquons quelques données quantitatives concernant la restitution globale de l'histoire, à partir de la présence ou non, dans les restitutions enfantines, de la reformulation de chacune des 14 séquences du TS, indépendamment du nombre des prédications constituant chaque séquence. Ce comptage, très global, est suffisant pour distinguer nettement les deux groupes d'enfants. Il ne l'est pas pour évaluer précisément les variations à l'intérieur de chaque groupe d'enfants. Pour cela, il faudrait calculer le taux de restitution de chacune des 61 prédications⁹ du TS.
- 24 On considérera donc qu'une séquence du TS est restituée si au moins une prédication complète produite par un enfant réfère à une partie de la séquence correspondante du TS. Par ex. nous considérerons que la séquence (1) du TS est restituée par la séquence (1) du texte de Maxime :
- TS. (séq.1) *Ce matin-là, la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école plus tard que d'habitude. Elle tenait par la main une petite fille que personne n'avait encore jamais vue.*
Maxime. (séq.1) *Il était une fois une petite fille qui faisait sa rentrée à l'école.*
- 25 Sur les 14 séquences du TS, les 6 enfants natifs restituent chacun au moins 13 séquences. Un enfant omet la séquence 9, un autre la dernière.
- 26 Parmi les enfants allophones, Lucas-Jean (11 ;5) omet 1 séquence (14) ; Saber (11 ;5) 3 : 7, 13, 14 ; Mahmoud (10 ;8) omet 4 séquences : 8, 10, 13, 14 comme Saijeddine (10 ;4) : 4, 8, 12, 14, Jedjiga (10 ;8) omet 7 séquences : 2, 3, 4, 5, 12, 13, 14 de même que Tassadit (10 ;5) : 3, 8, 9, 11, 12, 13, 14.

Tableau 1. Répartition des reformulations omises par rapport aux séquences du TS, chez les enfants allophones

Séq. TS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Nb	0	1	2	2	1	0	1	3	1	1	1	3	4	6

Nb. (N = 6) d'enfants ayant omis la séquence

- 27 En dehors de Lucas-Jean qui a une performance équivalente à celle des natifs, du point de vue de la restitution globale des séquences, les autres enfants allophones restituent entre 7 et 11 séquences chacun. Plusieurs explications, qu'il faudrait tester systématiquement, sont possibles. Le coût de restitution étant bien plus élevé pour les allophones que pour les natifs, la capacité mémorielle en serait affectée, ce qui pourrait expliquer que les 3 dernières séquences soient le plus souvent omises. Mais alors pourquoi la séquence 8 n'est-elle restituée que par la moitié des enfants ? La dimension irréaliste de l'histoire pourrait être incriminée pour expliquer l'omission des 3 dernières séquences mais cette

dimension intervient dès la séquence 10 qui est pourtant reprise par 5 allophones sur 6, de même que la suivante. Une autre raison se trouverait dans la difficulté syntaxique ou lexicale de la langue (LC). Ainsi par exemple, comme nous allons le voir dans le tableau ci-dessous qui rassemble les taux de restitution des verbes lexicaux du TS, on peut faire l'hypothèse que les verbes *devenir* (séq.14), *se passer* et *apprendre à* (séq.13), *se trouver* (séq.12), de même que le mot argumentatif *tout de même* (séq. 8) ne sont jamais reformulés par les enfants allophones qui pourtant restituent une partie de ces séquences (à l'exception de la dernière qui ne comporte qu'une prédication).

- 28 Pour avoir une idée globale de la palette lexicale dont disposent les enfants allophones par rapport aux natifs, nous avons sélectionné, parmi l'ensemble des mots lexicaux du TS suffisamment nombreux pour nous renseigner sur ce point, les verbes et non les noms. D'une part, les occurrences nominales, quand elles sont sujet, complément direct et partiellement complément prépositionnel dans le TS, peuvent être reprises par des pronoms personnels, ce qui n'est pas possible avec les verbes. D'autre part, la synonymie verbale étant beaucoup plus rare que la synonymie nominale, il y a très peu de chances pour qu'un verbe du TS non connu ou non familier soit repris par un synonyme et corollairement son omission a de fortes chances de correspondre à un verbe non acquis. Nous avons retenu, dans le TS, 47 occurrences différentes (*types*) de verbes lexicaux (ex. *sortez vos affaires*, *arrivée en classe*, *furent éblouis*) et de séquences prédictives (*firent quelques pas*, *tu as le droit de demander*) après avoir éliminé les verbes très peu sémantisés : *être* (en fonction de copule), les verbes supports *avoir*, *il y avoir*, les verbes opérateurs *être en train de* et *sembler*, de même que le verbe *dire*, acquis par les enfants allophones dès le début de leur apprentissage/acquisition du français (LE).

Tableau 2. Restitution comparée des 47 verbes lexicaux retenus dans le TS

	Allophones (N = 6)	Natifs (N = 6)
Taux de restitution des 47 verbes lexicaux	18,7 %	38,6 %
Nb moyen de verbes lexicaux par enfant	8,8	15,3
Ecart entre la restitution la plus faible et la plus forte	4-15	10-20

- 29 Au vu de ces résultats, on peut soutenir que les enfants allophones disposent de deux fois moins de verbes que les enfants natifs.

3. Construction de la prédication

3.1 Reformulation du degré de condensation de la prédication initiale

3.1.1 Reformulation analytique ou distribuée de la prédication

- 30 Les exemples suivants montrent comment les enfants allophones et natifs reformulent le degré de condensation du noyau prédictif, et dans deux cas des adverbes s'appliquant au prédicat. Deux tendances inverses, très nettes, mais seulement dans le cas des verbes et

des adverbes, distinguent les deux groupes d'enfants : les enfants allophones ne reformulent jamais les noyaux prédicatifs verbaux ou les adverbes par une prédication plus distribuée, contrairement aux natifs qui définissent ainsi, par une voie analytique, le terme correspondant de l'énoncé source (Séq.10, 12a-b, 5, 8). En revanche, les deux groupes d'enfants procèdent de la même façon (analytique) dans le cas du participe adjectival *interdit* (séq.7) et du nom *voisine* (séq.2), tous deux employés comme prédicats dans leurs énoncés respectifs.

Séq.10, TS : [...] l'arbre était en train de tourner sur lui-même

Tassadit : l'arbre tourne surtout sur lui

Saijeddine : après les arbres ils ont tourné tourné autour de lui

Maxime : l'arbre fait des tours sur lui-même

Séq.12a, TS : tu as le droit de demander à notre roi tout ce que tu veux

Léo : tu as le droit de faire tous les vœux devant notre grand roi

Séq.12b, TS : les fleurs semblaient se parler en chantant [...]

Marc : il y avait les fleurs qui avaient l'air de se parler¹⁰

Séq.7, TS : il lui était interdit d'aller dans la forêt surtout la nuit

Jedjiga : on n'a pas le droit d'y aller à la forêt

Marc : il avait pas le droit de sortir et en plus surtout en pleine nuit

- 31 Ces reformulations définitives exploitent soit les ressources morphosyntaxiques spécifiques de la langue : *tourner* = *faire des tours* (séq.10), *vouloir* = *faire des vœux* (séq.12a), soit analysent le sens du mot source sans avoir recours à la morphologie (séq.12b, 7). Dans la séquence (7), les enfants explicitent la négation qui est synthétisée, dans le TS, sous la forme lexicale de *interdit* et reformulent donc ce prédicat adjectival par une définition qui en analyse le sens.

- 32 Dans les reformulations de la séquence 2, ci-dessous, se trouve le seul cas de reformulation définitive d'un prédicat nominal. Presque tous les enfants des deux groupes ont reformulé de la même façon cette portion de séquence, c'est-à-dire en analysant le sens du prédicat de *Julie sera ta nouvelle voisine*.

Séq.2, TS : [...] Tom, la place est libre à côté de toi, Julie sera ta nouvelle voisine

Mahmoud : [...] il y avait une table libre à côté de Tom [...] elle va s'asseoir à côté de toi

Saber : [...] Julie il va rester à côté de toi Saijeddine : la classe (= place) elle est libre et tout elle est restée

L-Jean : [...] il y a une place à côté de toi Julie *vais s'asseoir dans cette table-là¹¹

Marc : [...] il y a une place libre Julie va s'asseoir à côté de toi

Léo : [...] la maîtresse lui dit mets-toi à côté de Tom Marion : Tom puisqu'il y a une place à côté de toi Julie sera ta camarade de classe

- 33 Nous considérons que les énoncés enfantins soulignés analysent le sens donc définissent être la voisine d'un élève puisque, dans le contexte scolaire, le/la voisin(e) est l'élève qui est assis à côté d'un autre à la même table¹². Les enfants qui n'emploient pas *s'asseoir à côté de* ont utilisé des verbes équivalents dans ce contexte : *rester à côté* (Saber), *se mettre à côté* (Léo). Lucas-Jean n'emploie pas *à côté de toi/Tom* à la suite du verbe *s'asseoir* comme le font les autres enfants, mais le déterminant anaphorique *cette table-là* lui permet de rappeler une place à côté de toi exprimé juste avant. Chez Saijeddine, la localisation est seulement inférée par la succession des deux prédications : *la place est libre* > *elle (Julie) est restée*. En l'absence de *à côté de toi*, on ne peut pas considérer que *rester* soit la reformulation définitive de *voisine*.

- 34 Marion procède différemment puisqu'elle reformule le prédicat nominal *voisine* par un autre noyau nominal *camarade de classe*. Elle propose, elle aussi, une prédication plus distribuée de *voisine*, également à fonction définitive dans la mesure où *camarade de classe*

indique tout à la fois le lien privilégié, exprimé par *camarade*, qui peut exister entre deux enfants qui sont voisins et le lieu où ce lien s'exprime (*la classe*).

- 35 Le mode de reformulation analytique à fonction définitoire est également attesté, dans le corpus observé, avec une autre catégorie grammaticale que les verbes ou les noms. C'est le cas, ici, avec deux adverbes temporels qui ne constituent pas le noyau prédicatif de la phrase mais qui permettent, du fait même de la définition analytique de l'adverbe, de spécifier la prédication verbale (cf. aussi plus bas, 3.3). On retrouve la même tendance majoritaire que dans le cas des verbes précédemment évoqués : les enfants allophones reprennent à l'identique l'adverbe alors que les enfants natifs le définissent :

Séq.5, TS : *Julie aimait tellement cette boîte qu'elle la prenait toujours avec elle [...]*

Mahmoud : *la fille toujours elle prend avec elle [...]*

Tassadit : *elle sort toujours la boîte*

Paul : *tous les jours elle la posait sur [...]*

Marc : *à chaque fois Julie elle l'avait avec elle [...]*

Marie : *elle la mettait tout le temps entre Julie et Tom*

Séq.8, TS : *Julie l'attendait déjà*

Paul : *il trouva Julie qui attendait là depuis assez longtemps*

- 36 Cinq des 6 enfants natifs ont produit une reformulation analytique de *toujours* soit comme Paul (séq.5) où l'enfant relexicalise l'adverbe qui se transforme en un nom actualisé par deux déterminants (analyse morphologique), soit comme Marc et Marie où la définition ne s'appuie pas sur la décomposition morphologique de l'adverbe source. Dans le cas de *toujours*, la reformulation définitoire explicite la valeur aspectuelle¹³ de l'adverbe dans le contexte de la séquence.

- 37 Les reformulations définitoires analytiques, quand elles s'appliquent aux verbes et aux adverbes constituent sans doute un outil d'évaluation fiable du niveau de compétence linguistique atteint par un enfant (Ibrahim & Martinot, 2003), non seulement parce que ces reformulations indiquent comment l'enfant a compris le terme source synthétique, verbe ou adverbe, mais surtout comment il utilise les relations lexicales et les contraintes grammaticales de sa langue lors de la décomposition analytique qu'il effectue au cours de cette procédure de reformulation.

3.1.2 Reformulation synthétique de la prédication

- 38 Les reformulations peuvent emprunter un chemin inverse du précédent en synthétisant la séquence à prédication distribuée du TS. Cette procédure est attestée dans les deux groupes d'enfants.

Séq.11, TS : *le tronc s'ouvrit [...] ils firent quelques pas et l'arbre se referma derrière eux*

Mahmoud. : *ils sont rentrés* – Saber : *ils sont rentrés dans l'arbre [...]* – L-Jean : *ils sont entrés [...]* – Jedjiga : *il continue à marcher* – Saijeddine : *il est entré*

Marc : *[...] ils ont reculé* – Paul ; Léo : *[...] ils entrèrent ; il entrerait* – Marie : *ils sont entrés et quand ils ont marché [...]* – Marion : *[...] ils avancent*

- 39 Tous les enfants reformulent *faire quelques pas* par un prédicat verbal synthétique qui donne une direction aux pas (y compris une direction différente de celle qui est inférée par le TS, comme chez Marc). Le même mouvement synthétisant est attesté entre *avoir le droit* (TS) et *pouvoir* (TR) :

Séq.12, TS : *[...] tu as le droit de demander à notre roi tout ce que tu veux*

Lucas-Jean : *[...] tu peux demander tout sur notre roi*

Marc : *[...] tu pourras demander à notre roi tout ce que tu veux*

Paul : *[...] tu peux demander tout ce que tu veux à notre roi [...]*

- 40 La reformulation de Lucas-Jean, ci-dessous, correspond aussi à un mouvement de condensation de la prédication même si la condensation a réuni deux verbes, *répondre* et *vouloir* (seul *répondre* a une fonction prédicative dans l'énoncé source) qui n'ont pas d'équivalent synthétique (en français).

Séq.13, TS : *Tom a répondu je veux apprendre à parler avec les oiseaux [...]*

Lucas-Jean : *et Pedro lui demanda qu'il parle aux oiseaux [...]*

Saijeddine : *il a dit à la petite fille je veux parler aux oiseaux*

Marie : *et après il avait dit qu'il voulait parler avec [...]*

3.2 Reformulations qui sélectionnent une phase du procès différente par rapport au TS

- 41 Dans la reformulation de la séquence 10, les enfants introduisent un opérateur aspectuel inchoatif *commencer à*, *se mettre à*, ou un verbe qui comporte, dans sa valeur sémantique, un *Aktionsart* d'inchoativité (*pivote*, chez Marion) alors que l'énoncé source exprime un opérateur duratif *être en train de* qui s'applique à *tourner* :

Séq.10, TS : *au bout de quelques minutes les enfants entendirent un grincement, l'arbre était en train de tourner sur lui-même*

Lucas-Jean : **elle a commencé à tourner*

Marc : *l'arbre se mit à tourner sur lui-même*

Marie : *et le tronc a commencé à se tourner sur lui-même*

Marion : *et puis quelques minutes après l'arbre il pivote sur lui-même*

- 42 Quand on compare la version française du TS et sa traduction en allemand (Nach ein paar Minuten hörten die Kinder ein Knirschen. Der Baum fing an sich um sich selbst zu drehen) ou en anglais (After a few minutes, the children heard a creaking noise. The tree was starting to turn around), on retrouve la même valeur inchoative donnée au prédicat verbal *tourner* que dans les reformulations enfantines en français (respectivement *fing an...* *zu* et *was starting to* qui correspondent à *commence à*). La valeur inchoative que les enfants produisent en français avec le verbe *tourner* ou avec *pivoter* provient du fait que le commencement du grincement et le commencement du mouvement rotatif sont effectivement synchrones dans le TS, même si la valeur inchoative ne peut provenir que de *entendirent un grincement* (ce qui ne signifie en aucun cas que le passé simple français exprime l'inchoativité, mais signifie que cette valeur est compatible avec le passé simple). Or, comme aucun enfant n'évoque le fait d'entendre un grincement, la valeur d'inchoativité partagée par les deux verbes sources ne peut s'appliquer qu'au prédicat reformulé, c'est-à-dire *tourner*. Comparativement, l'interprétation que l'on fait du TS dit que l'arbre commence à tourner dès que le grincement se fait entendre mais aussi qu'il continue à tourner (ainsi qu'à grincer) jusqu'à l'ouverture complète du tronc (séq.11). Les enfants ne sélectionnent donc que le début du procès exprimant la rotation de l'arbre.
- 43 L'énoncé suivant de la séquence (6), correspondant à *soulever le couvercle (de la boîte)* est reformulé par le verbe *ouvrir* :

Séq.6, TS : *Tom souleva le couvercle [...]*

Mahmoud : *quand il a *ouvri il y avait un bout de papier [...]*

Saber : *il a ouvert la boîte*

Tassadit : *après elle avait *ouvri avec Tom*

Paul : *il ouvrit délicatement le couvercle*

Marie : *a ouvert la boîte [...]*

- 44 Les enfants sélectionnent, avec *ouvrir*, une phase du procès plus large que *soulever* qui ne sélectionne que le début du procès d'ouverture. Dans cette phrase, *ouvrir* a une valeur téléique (d'*Aktionsart*). Le même type de reformulation par sélection d'un verbe téléique, couvrant une phase plus large que celle du TS, est attestée avec le verbe *donner* qui reformule *tendre* chez 4/6 allophones et 5/6 natifs :

Séq. 4, TS : il [...] lui a tendu la boîte

Tassadit : elle a donné une boîte rouge

Marion : le lendemain il la donne à Julie

- 45 Dans la séquence (5), le cas est un peu différent des précédents. Les enfants sélectionnent non plus une phase particulière du même procès mais un procès antérieur induit par la séquence source. Les enfants interprètent les paroles de la maîtresse : *Sortez vos affaires !* comme le début de la classe, ils sélectionnent donc un segment temporel antérieur à celui dans lequel les paroles de la maîtresse prennent place :

Séq.5, TS : quand la maîtresse disait : « Sortez vos affaires ! » Julie posait [...]

Mahmoud : quand ils sont montés dans la classe, elle a posé [...]

Saber : ils sont rentrés dans la classe

Marie : quand l'école commençait elle la mettait [...]

3.3 Spécification de l'information

- 46 Lors de la reformulation des noms et des verbes, au cours de la construction d'une prédication principale ou secondaire, les enfants locuteurs déterminent, relativement au TS, de façon plus spécifique ou au contraire moins spécifique les entités, référées par des noms, ou les procès, référés par des verbes.

3.3.1 Détermination nominale

- 47 D'une façon générale, les noms en position de locatifs ou de temporels sont l'objet de reformulations presque systématiques contrairement aux noms en position de sujets ou de compléments de rang 1 (obligatoires) non prépositionnels (Martinot, 2000, 2003a). Cette observation confirme notre hypothèse que la construction de l'information qui est un des aspects de la construction de la prédication (Ibrahim, 2004) se réalise à travers les procédures de reformulation que les enfants mettent ici en œuvre.
- 48 Dans la séquence (1), on considérera que le complément *dans la cour* est moins déterminé que dans le TS (*dans la cour de l'école*) du fait que les locuteurs effacent *de l'école* (cas de Jedjiga et Saber).
- 49 Quand le même complément est restructuré en (*dans une + à la*) école, on pourrait également considérer qu'il est moins déterminé du fait de l'effacement de *la cour* (cas de Marie, Léo, Maxime). Mais comme la restructuration de *dans la cour de l'école* en (*dans une + à la*) école correspond à une désignation 'informativement' complète contrairement à la reformulation de Jedjiga et de Saber, on considérera que la détermination du groupe locatif reformulé est équivalente à celle du TS.
- 50 Dans le troisième type de reformulation, la détermination spécifie davantage le groupe locatif que dans le TS du fait que *récréation* spécifie la fonction de la cour (Mahmoud et Paul).

Séq.1, TS : la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école [...]

Jedjiga : elle ramène dans la cour Saber : la maîtresse dans la cour et elle est venue [...]

Marie : une nouvelle fille arriva dans une école Léo : il était une fois à l'école une maîtresse

[...]

Maxime : *Il était une fois une petite fille qui faisait sa rentrée à l'école*

Mahmoud : *dans la cour de récréation le matin la maîtresse qui est venue [...]*

Paul : *la maîtresse est arrivée plus tard que d'habitude dans la cour de récréation*

- 51 Ce qui distingue ici les enfants allophones des natifs n'est pas tant la construction du groupe nominal que le choix du nom qui désignera le lieu. En début d'histoire, il est parfaitement justifié que les enfants (natifs) situent les personnages dans un cadre général, avec *dans une école* et *à l'école*, tandis que deux allophones (Jedjiga et Saber), à l'inverse, sous-spécifient ce lieu. Un enfant allophone cependant, Mahmoud, détermine davantage que dans le TS le groupe nominal locatif source.
- 52 Dans la séquence (4) ci-dessous, le même groupe nominal, *dans la cour de l'école*, est de nouveau reformulé de la même façon par deux enfants allophones. Aucun des enfants natifs ne mentionne le lieu, que l'on peut effectivement reconstruire à partir de l'information temporelle : *le lendemain matin*, qui implique pour un enfant sa présence à l'école.

Séq.4, TS : *le lendemain matin, dans la cour de l'école, Tom guettait [...] il l'a aperçue [...] lui a tendu la boîte*

Mahmoud : *dans la cour il a donné à la fille*

Saber : *dans la cour il a vu la fille il lui a donné la boîte*

- 53 Dans la séquence (6) du TS, ci-dessous, deux locatifs sont exprimés, dans l'ordre (référentiel) du plus restrictif (*sous le gros arbre*) au plus étendu (*à l'entrée de la forêt*) ou encore (selon un ordre linguistique) du plus spécifique au plus générique. La moitié des enfants allophones ne reformulent que la deuxième information locative : *prép forêt*. La détermination du complément locatif par ces enfants est donc moindre. Mahmoud établit une analogie entre *l'entrée d'un lieu* et *la porte* qui permet d'entrer dans ce lieu. Tassadit ne mentionne que *l'arbre*. Le déterminant défini qu'elle emploie n'a pas de fonction anaphorique dans sa restitution, il provient sans doute de la forme définie de la séquence source dont elle ne garde que *dét_{def} arbre*. Saijeddine restitue les deux informations locatives de la séquence source dans l'ordre inverse, parfaitement possible, mais, comme Tassadit, fait une erreur de détermination. Chez les natifs, cinq enfants mentionnent les deux informations locatives, soit sous la forme de deux compléments énoncés dans le même ordre que dans la séquence source, soit sous la forme d'un complément restructuré (Maxime). Tous les enfants natifs (et aucun allophone) déterminent *arbre*, soit par un modifieur adjectival, *grand*, *gros*, soit en sélectionnant un hyponyme de *arbre* : *chêne*, soit en restructurant le complément (Maxime). Les enfants natifs reprennent très majoritairement les deux mentions locatives et déterminent la première de façon équivalente à celle du TS. Ils introduisent éventuellement un autre lexique. Les enfants allophones ne déterminent pas du tout *arbre* quand ils l'évoquent, la majorité reprend seulement la deuxième information locative.

séq.6, TS : [...]*je t'attends à 8h sous le gros arbre, à l'entrée de la forêt*

Mahmoud : *je t'attends à 8h à côté de la porte de la forêt*

Lucas-Jean : *je t'invite ce soir à la forêt dans la nuit*

Jedjiga : *tu viendrais à la forêt la nuit*

Tassadit : [...]*rendez-vous à 8h du soir à côté de l'arbre* Saijeddine : *attendez-moi à 8h à la forêt* au [narbre] Marc : *je te retrouve [...] à côté du grand arbre* au début de la forêt

Paul : *Viens me rejoindre [...] près du gros arbre* près de la forêt Marie : *Rendez-vous [...] près d'un chêne dans la forêt*

Léo : *au grand chêne devant la forêt*

Maxime : *Rendez-vous [...] au pied de l'arbre de la forêt*

Marion : *rejoins-moi au gros arbre à 8h*

- 54 L'introduction d'un lexique nouveau, chez les natifs, est attestée, également, dans la séquence (9) ci-dessous. On a déjà vu, dans la séquence précédente, que Marie et Léo introduisaient un nom plus particularisant que celui du TS (*chêne* introduit une plus grande différenciation dans la catégorie *arbre*). Marion, ci-dessous, reformule *sur le tronc du gros arbre* en évoquant une partie du tronc, et donc de l'arbre : *l'écorce*. Le mode de reformulation utilisé par Marion, Léo (et Marie, ci-dessus) exploite les connaissances lexicales des enfants même si la détermination grammaticale est moindre que dans la séquence source. Paul et Marie effacent le complément de l'*arbre* — Paul en reprend cependant l'adjectif *gros* -, tandis que les 3 enfants allophones qui ont reformulé cette séquence effacent *sur le tronc*. Ils reprennent donc le terme le plus générique, celui qui désigne le tout, comme ils l'ont fait dans la séquence (6) ci-dessus où ils reprenaient majoritairement *forêt* plutôt que *arbre*. Dans la séquence (9), ils reprennent également *arbre* (le tout) et jamais *tronc* (la partie).

Séq.9, TS : [...] *frappa trois fois sur le tronc du gros arbre*

Marion : *elle frappe trois coups sur l'écorce* Léo : *Julie tapa trois fois sur le chêne* Paul : *elle tapa trois fois sur le gros tronc* Marie : *elle tapait trois fois sur le tronc* Mahmoud : *elle a frappé sur l'arbre trois fois*

Lucas-Jean : *elle a tapé trois fois dans l'arbre*

Jedjiga : *elle frappe trois fois dans l'arbre*

- 55 La différence que nous avons observée entre les natifs et les allophones concernant les deux mentions locatives de la séquence (6) est également attestée dans la même séquence avec les deux mentions temporelles (ci-dessous). Un seul enfant allophone, Tassadit, mentionne les deux informations (les deux compléments temporels de Lucas-Jean sont redondants) alors que trois des enfants natifs le font. Aucun des natifs n'énonce *ce soir* seul – peu précis pour un rendez-vous ! — tandis que trois des allophones le font. Donc, la détermination des mentions temporelles est beaucoup plus précise chez les natifs (5/6 contre 2/6) qui mentionnent majoritairement les deux informations ou qui précisent uniquement l'heure (Léo, Marion).

séq.6, TS : [...] *je t'attends ce soir à 8h* Saber : *tu viens ce soir* Lucas-jean : *je t'invite ce soir à la forêt dans la nuit* Jedjiga : *elle a dit que ce soir tu viendrais à la forêt [...]*

Tassadit : [...] *rendez-vous à 8h du soir à côté de l'arbre* Saijeddine : *attendez-moi à 8h à la forêt au [narbre]*

Paul : *Viens me rejoindre à 8h ce soir près du gros arbre près de la forêt*

Marie : *Rendez-vous ce soir à 8h près d'un chêne dans la forêt*

Léo : *ça disait à 8h [...] au grand chêne devant la forêt*

Maxime : *Rendez-vous ce soir à 8h au pied de l'arbre de la forêt*

Marion : *rejoins-moi au gros arbre à 8h*

- 56 On peut conclure que, majoritairement, les enfants natifs déterminent avec le même degré de spécification ou même avec un degré supérieur les informations locatives et temporelles. À l'inverse, presque tous les enfants allophones sous-déterminent ce type d'information.

3.3.2 Détermination verbale

- 57 Nous avons évoqué plus haut (3.1.1) la reformulation analytique des adverbes *toujours* et *déjà* chez les enfants natifs. La reformulation définitoire de ces deux modificateurs du prédicat verbal a pour conséquence une plus grande détermination de celui-ci.

Séq.5, TS : Julie aimait tellement cette boîte qu'elle la prenait toujours avec elle [...]

Mahmoud : la fille toujours elle prend avec elle [...]

Tassadit : elle sort toujours la boîte

Paul : tous les jours elle la posait sur [...]

Marc : à chaque fois Julie elle l'avait avec elle [...]

Marie : elle la mettait tout le temps entre Julie et Tom

Séq.8, TS : Julie l'attendait déjà Paul : il trouva Julie qui attendait là depuis assez longtemps

- 58 Dans les autres cas où la reformulation modifie le degré de spécification du prédicat verbal, on assiste, dans les deux groupes d'enfants, à une moindre détermination du verbe soit par effacement d'opérateur comme dans les reformulations de la séquence (13) :

Séq.13, TS : Tom a répondu je veux apprendre à parler avec les oiseaux [...]

Lucas-Jean : et Pedro lui demanda qu'il parle aux oiseaux [...]

Saijeddine : il a dit à la petite fille je veux parler aux oiseaux

Marie : et après il avait dit qu'il voulait parler avec [...]

Marion : Tom il dit je veux parler aux oiseaux

- 59 soit par la substitution d'un verbe sémantiquement élémentaire, donc très peu spécifique, comme dans les séquences rassemblées dans le tableau ci-dessous. Les verbes élémentaires ont pour caractéristique de ne pouvoir être décomposés ou analysés (Ibrahim & Martinot, 2003). Ils constituent en revanche les verbes qui servent à construire les définitions analytiques des autres verbes. Dans l'exemple ci-dessous, le verbe source *est arrivée* est défini par les deux verbes élémentaires coordonnés *est venue* et *est restée* comme illustré ci-dessous :

Séq.1, TS : [...] la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école plus tard que d'habitude [...]

> la maîtresse est venue dans la cour de l'école plus tard que d'habitude et elle y est restée un certain temps,

- 60 Si les enfants reformulent un verbe source complexe ou synthétique par l'un seulement des verbes élémentaires de sa définition analytique (*ibid.*), alors nous dirons que la prédication est moins déterminée que dans le texte source. Cette procédure de moindre spécification de la prédication verbale est attestée aussi bien chez les natifs que chez les allophones.

Tableau 3 Reformulation d'un verbe sémantiquement complexe par un verbe sémantiquement élémentaire

Séq	V du TS	V élémentaire produit par les enfants allophones	V élémentaire produit les enfants natifs
1	Arriver	Venir (2/6)	
1	Tenir	Avoir (1/6) Prendre (1/6)	Avoir (2/6)
3	Fabriquer	Faire (1/6)	
4	Apercevoir	Voir (1/6)	Voir (1/6)
6	Découvrir	Trouver (1/6)	Voir (2/6)
12	Se trouver	Être (1/6) Aller (1/6)	Etre (1/6)
12	Demander	Dire (1/6)	Dire (2/6)

13	Répondre		Dire (3/6)
----	----------	--	------------

- 61 Les enfants natifs ont repris le verbe complexe *arriver* dans leurs reformulations (séq.1). Ils ont soit repris *fabriquer* dans la reformulation de la séquence (3) soit utilisé un autre verbe complexe.

3.4 Changement du noyau prédicatif

- 62 Dans la séquence (12), un enfant natif transforme l'information temporelle du TS, non construite par le verbe : *jusqu'à minuit*, en un nom prédicatif qui suit le verbe support *tu as*. Dans le TS, la prédication principale correspond au noyau nominal *le droit*, dans la reformulation de Marion, le noyau prédicatif a changé : *jusqu'à minuit*.

Séq.12, TS : [...] *jusqu'à minuit tu as le droit de demander à notre roi tout ce que tu veux*

Marion : [...] *tu as jusqu'à minuit pour demander tout ce que tu veux*

- 63 Dans l'exemple ci-dessous, la reformulation a pour effet de restructurer la séquence source, ce qui entraîne une autre distribution de la prédication. Dans le TS, on peut considérer que la prédication se distribue également entre l'adjectif *libre*, actualisé par la copule, et le nom *la place* en position de sujet, à côté de toi correspondant à une prédication seconde. Dans les reformulations des enfants, les éléments prédicatifs du TS se rassemblent à droite du support *il y a* qui actualise ce nouveau noyau. Il prend la forme de *place/table libre* avec adjectif effaçable (Lucas-Jean).

séq.2, TS : [...] *la place est libre à côté de toi*

Marc : *Tom à côté de toi il y a une place libre* Mahmoud : [...] *il y avait une table libre à côté de Tom*

L-Jean : *Tom il y a une place à côté de toi*

3.5 Degré de complétude de la prédication

- 64 On considérera qu'une prédication est complète et bien formée quand d'une part les contraintes de sélection des arguments sont satisfaites, que d'autre part la construction argumentale est conforme au fonctionnement de la langue cible et qu'enfin les informations du TS exprimées par les mentions temporelles et locatives sont présentes dans les reformulations.
- 65 Les enfants allophones produisent un grand nombre d'énoncés non-conformes à ceux de la langue cible même quand ils répètent le verbe du TS. L'appropriation et la production d'un lexique verbal interprétable du point de vue sémantique, doit encore s'accompagner d'une compétence syntaxique qui fait défaut à ces enfants. La construction des verbes, c'est-à-dire ici la sélection et la construction des compléments, est un aspect de la langue acquis depuis plusieurs années chez les natifs (Martinot, 2005).
- 66 Nous allons voir dans les exemples suivants (tableau 4) que les compléments obligatoires sont parfois absents, ou qu'au contraire, dans un cas, il y a redondance du pronom locatif, mais dans tous les cas ces énoncés sont agrammaticaux.

Tableau 4. Effacement (éventuellement ajout) des arguments du verbe

Séq.1	Jedjiga : elle ramène dans la cour [...] elle a amené à la cour (<i>N_i</i> est effacé) ¹⁴
-------	--

Séq. 4	Tassadit : Elle a donné une boîte rouge (à N_2 est effacé)
Séq.5	Mahmoud : Elle a posé sur la table du travail (N_1 est effacé)
	Lucas-Jean : elle ramenait toujours avec elle (N_1 est effacé)
Séq.8	Lucas-Jean : il est allé quand même (N_{1-loc} est effacé)
	Jedjiga : il y était y allé à la forêt (ajout non possible d'un deuxième pronom locatif)

- 67 Dans la séquence (5), les enfants allophones construisent le verbe sans son complément de rang 1, que ce verbe soit le même que dans le TS ou non, tandis que les natifs construisent de façon complète le verbe employé, *poser*, *ramener* ou *mettre* :

Marie : [...] elle la mettait tout le temps entre Julie et Tom

- 68 Dans la séquence (8), le verbe du TS *être au rendez-vous* est reformulé dans les deux groupes d'enfants par un verbe décrivant un déplacement, *venir* ou *aller* chez les allophones, *aller* ou *se rendre* chez les natifs mais le complément obligatoire (locatif) n'est pas exprimé par les allophones, alors qu'il l'est systématiquement par les natifs :

Maxime : il s'y *renda quand même [...]

Marion : mais quand même il va à 8h **au gros arbre**

Effacement de la complétive

- 69 Dans la séquence (13) ci-dessous, c'est une partie de la proposition complétive qui est effacée :

Séq.13, TS : [...] avec les oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel, avec les poissons qui [...] dans l'eau et avec les fourmis qui [...] sur la terre.

Lucas-Jean : [...] aux oiseaux [...] *qu'ils savent tout sur le ciel [...] qui savent tout sur la mer [...] qui savent tout sur la terre

Léo : [...] savoir tout sur les oiseaux qui savent tout dans le ciel [...] poissons qui savent tout dans l'eau [...] fourmis qui savent tout sur la terre.

Maxime : [...] poissons [...] savent dans l'eau [...] oiseaux qui savent tout dans le ciel les fourmis qui savent tout de la terre.

- 70 L'effacement chez les trois enfants de : *ce qui se passe*, fait que les compléments locatifs des trois complétives de la séquence (13) : *dans le ciel*, *dans l'eau*, *sur la terre*, repris à l'identique par Léo et Maxime (ce dernier ne reprenant que les deux premiers) ne sont plus appropriés au verbe *savoir* que les enfants reprennent également. En revanche, les locuteurs qui restructurent ces compléments en changeant la préposition des deux premiers (Lucas-Jean) et celle du troisième complément (Maxime) restituent une information très proche de l'information source : *savoir tout ce qui se passe dans un lieu* revient à *tout savoir (sur + de) ce lieu*. Autrement dit, l'effacement d'un élément de prédication, même relativement faible comme dans le cas du verbe *se passer*, n'est possible que si la grammaire de la langue prend en charge, par une restructuration, l'information effacée du fait de la disparition du verbe. Dans les reformulations de la séquence (13), on ne peut considérer que la prédication est condensée, et par conséquent complète, que dans le cas d'une restructuration et non pas dans le cas du seul effacement de *ce qui se passe*.

- 71 Le tableau (5) montre que les compléments prépositionnels, locatifs ou non, sont souvent introduits par une préposition inappropriée. Dans les reformulations des enfants allophones, le choix prépositionnel constitue la difficulté majeure.

Tableau 5. Construction non appropriée des arguments/compléments du verbe

Séq.1	Saber : dans sa main il a une petite fille (<i>prép appropriée : à la main</i>)
	Lucas-Jean : elle tenait dans sa main une petite fille (<i>prép appropriée : à la main</i>)
	Jedjiga : elle a amené à la cour (<i>prép appropriée : dans la cour</i>)
	Tassadit : elle a attrapé Julie sur ses mains (<i>prép appropriée : par la main</i>)
Séq. 4	Mahmoud : dans la cour il a donné à la fille (<i>quand il(s) était dans la cour...</i>)
	Saber : dans la cour il a vu la fille (<i>il a vu la fille dans la cour</i>)
Séq.6	Jedjiga : tu viendrais à la forêt (<i>prép appropriée : dans la forêt</i>)
Séq. 7	Jedjiga : on n'a pas le droit d'y aller à la forêt (<i>prép appropriée : dans la forêt</i>)
Séq.8	Jedjiga : il y était y allé à la forêt (<i>prép appropriée : dans la forêt</i>)
Séq. 9	Jedjiga : elle frappe trois fois dans l'arbre (<i>prép appropriée : sur l'arbre</i>)
	Lucas-Jean : elle a tapé trois fois dans l'arbre (<i>prép appropriée : sur l'arbre</i>)
Séq.10	Saber : Il tourne sur eux (= il tourne sur lui-même)
	L-Jean : Elle a commencé à tourner autour d'elle (il a commencé à tourner sur lui-même)
	Saijeddine : les arbres ils ont tourné autour de lui (TS : <i>l'arbre était en train de tourner sur lui-même</i>)
	Tassadit : l'arbre tourne surtout sur lui (ambigu)
Séq.11	Saber : il a ouvert [...] il a fermé (il s'est ouvert – il s'est fermé)
	Saijeddine : il a ouvr/ (il s'est ouvert)
Séq.12	Lucas-Jean : tu peux demander tout sur notre roi (<i>prép appropriée au sens du TS : à notre roi</i>)

- 72 Dans la séquence (4) du TS, le locatif est énoncé à gauche du sujet verbal, en position détachée et focalisée : *le lendemain matin, dans la cour de l'école, Tom guettait l'arrivée [...]*, cette place est maintenue dans le TR par les enfants allophones mais avec un autre verbe, *donner* ou *voir*, qui s'accommode mal d'un locatif antéposé : avec *voir* l'occurrence du locatif serait beaucoup plus 'naturelle' à droite du verbe, avec *donner* le locatif est peu

naturel, il doit en fait être actualisé par un autre verbe : *quand ils étaient dans la cour, Tom a donné...*

- 73 Dans les reformulations des séquences (10) et (11), les enfants doivent exprimer une relation de co-référence soit par l'ajout de *même* à la suite du pronom qui doit être de même personne et de même genre que le pronom sujet (séq.10), soit par la forme pronominale du verbe (séq.11).
- 74 Le tableau (6) montre que les informations, exprimées dans le TS par un complément non construit par le verbe, ont été 'perdues' au cours de la reformulation.

Tableau 6. Suppression d'une information, exprimée dans le TS par un complément non construit

Séq.3	Mahmoud, Saber, L-Jean, Saijeddine : Il a fait/fabriqué une boîte
	Le complément non construit dans la séquence source <i>pour Julie</i> est supprimé par les allophones ; ce complément est transformé en complément de rang 2 (construit par le verbe) chez les natifs.
Séq.11	Mahmoud, L-Jean : ils sont (r) entrés
	Saijeddine : il est entré

- 75 Le verbe *fabriquer* du TS (séq.3) est reformulé par les enfants allophones par le même verbe ou par le verbe élémentaire *faire* sans le complément du TS *pour Julie*. Les enfants natifs procèdent différemment. Soit ils reprennent le verbe *fabriquer* en le construisant avec deux compléments, N₁ nominal et N₂ pronominal ; soit ils lui substituent un autre verbe, également complexe, *construire* ou *confectionner*, mais avec N₁ uniquement :

Marc : *il lui avait fabriqué une boîte ronde*

Marion : *il confectionne une boîte rouge une boîte ronde rouge et dorée*

Léo : [...] *le soir Tom construit une boîte ronde*

4. Positionnement énonciatif du locuteur

- 76 Le changement de positionnement énonciatif des locuteurs se manifeste de différentes façons qui révèlent toutes, justement, les moyens linguistiques dont disposent les locuteurs pour modifier le point de vue du TS. Ces différentes procédures permettent à chaque enfant de s'approprier l'histoire comme si chacun en était l'auteur effectif. Or, ce mode d'appropriation est indispensable à l'acquisition de la langue. Sur les cinq procédures qui modifient le positionnement énonciatif du locuteur, seule la dernière, avec la substitution d'un verbe de perception au verbe source, semble introduire une légère différence sémantique.
- 77 Globalement, les enfants allophones modifient très peu le positionnement énonciatif du TS.

4.1 Ajout ou suppression d'un actant

4.1.1 Ajout d'un actant supplémentaire

- 78 Dans les reformulations des enfants natifs, un actant est introduit par rapport à la séquence source. Léo, ci-dessous, introduit le personnage (il = Tom) qui a l'impression que *les fleurs se parlent en chantant*. Marion introduit également le même actant mais en transformant le verbe source, *sembler*, à la forme impersonnelle.

Séq.12, TS : *les fleurs semblaient se parler en chantant [...]*

Léo : *et Tom vit un grand jardin où il avait l'impression que les fleurs se parlaient en chantant [...]*

Marion : *et il lui semble que les fleurs se parlent entre elles*

- 79 Dans la même séquence, un peu plus loin, les enfants natifs introduisent l'agent effectif qui fait qu'il y a une grande fête :

Séq. 12, TS : *Alors Julie dit [...] il y a une grande fête pour toi ce soir [...]*

Mahmoud : *[...] il y a une grande fête pour toi*

Marc : *[...] nous allons faire une fête pour toi jusqu'à minuit [...]*

Paul : *[...] nous t'avons préparé une fête [...]*

4.1.2 Suppression d'un actant

- 80 Sur les 6 natifs qui reformulent la séquence 6 : *[...] sur lequel Julie avait écrit [...]*, 5 d'entre eux suppriment le sujet personnel du verbe. Parmi les 6 enfants allophones, 4 reformulent l'énoncé en question en maintenant le sujet personnel du verbe (même dans le cas de Saijeddine qui semble employer un impératif et donc la 2e personne du verbe). Les deux autres allophones ne reprennent pas du tout cet énoncé.

Séq.6, TS : *Tom [...] découvrit un morceau de papier sur lequel Julie avait écrit [...]*

Marc : *il y avait un mot sur lequel il y avait marqué*

Marion : *sur ce papier il y a écrit [...]*

Paul : *il trouva un mot où il y avait marqué*

Marie : *elle avait marqué un papier*

Maxime : *et il y avait un papier où il y avait marqué rendez-vous ce soir [...]*

Léo : *Tom vit un mot où ça disait*

Saijeddine : *il a dit ouvre la boîte et puis écris un mot*

Tassadit : *elle a écrit quelque chose*

Mahmoud : *il y avait un bout de papier dedans elle l'avait écrit [...]*

Lucas-Jean : *la boîte qui avait une petite feuille et Julie a écrit [...]*

- 81 La reformulation produite par les natifs correspond à une sorte de restructuration du verbe à la forme impersonnelle et au sémantisme passif. C'est cette restructuration à la forme impersonnelle qui entraîne la suppression de l'actant sujet chez les natifs.
- 82 La reformulation qui se manifeste par un changement du nombre des actants n'est attestée que chez les enfants natifs. On peut, par ailleurs, remarquer que les allophones conservent la construction de la dernière phrase (*Julie avait écrit*) et suppriment le pronom relatif (*sur lequel*) tandis que les natifs restructurent la dernière phrase en conservant le relatif (4/6).
- 83 L'énoncé suivant de la séquence (11) est restitué par les enfants natifs uniquement, les allophones ne l'ont pas du tout évoqué. Marc supprime le sujet du verbe passif *les enfants* et transforme le participe passé *éblouis* en adjectif participial *éblouissante*. Léo restructure la relative du TS en produisant une phrase à la forme impersonnelle, sémantiquement

passive et dans laquelle *l'intérieur* n'a ni la position syntaxique du sujet (*l'intérieur est inondé de lumière*) ni la position de complément (*la lumière inondait l'intérieur de l'arbre*).

Dans les deux cas, la prédication principale est exprimée par *lumière*¹⁵ :

Séq.11, TS : *les enfants furent éblouis par la lumière qui inondait l'intérieur de l'arbre [...]*

Marc : *il y a eu une lumière éblouissante [...]*

Léo : *à l'intérieur c'est inondé de lumière*

- 84 Dans le dernier énoncé de la séquence (6) ci-dessous, 3/6 enfants allophones et 1/6 natifs maintiennent l'agent exprimé à la première personne, les 3 autres enfants allophones et 2 natifs reformulent le verbe à la deuxième personne. La différence de reformulation entre les 2 groupes (3/6 natifs vs 0/6 allophone) concerne la production d'une phrase nominale chez les natifs, pragmatiquement équivalente à l'énoncé source, et dans laquelle le *je* et le *tu* sont implicites :

Séq.6, TS : *je t'attends ce soir à 8h sous le gros arbre [...]*

Saijeddine : *attendez-moi à 8h*

Tassadit : *je vous donnE un rendez-vous à 8h du soir*

Mahmoud : *je t'attends à 8h [...]*

Jedjiga : *ce soir tu viendrais à la forêt la nuit*

Saber : *tu viens ce soir*

Lucas-Jean : *je t'invite ce soir [...]*

Marc : *je te retrouve à 8 h [...]*

Paul : *viens me rejoindre à 8h ce soir [...]*

Marie : *Rendez-vous ce soir à 8h [...]*

Marion : *Rejoins-moi au gros arbre*

Léo : *à 8h au gros chêne [...]*

Maxime : *rendez-vous ce soir à 8h*

4.2 Introduction d'un verbe voire d'un adverbe converse

- 85 Le positionnement du locuteur n'est pas le même selon que l'on dit : *Tom donne un cadeau à Julie* ou *Julie reçoit un cadeau de Tom*. Dans la séquence (5), le verbe *prendre avec* et l'adverbe *toujours* sont respectivement reformulés par un verbe et un adverbe converses auquel s'applique, pour ce dernier, une négation. Dans la séquence (4), *tendre* est reformulé par *recevoir* :

Séq.5, TS : *elle la prenait toujours avec elle [...]* > Marion : *elle la quitte plus jamais*

Séq.4, TS : *il [...] lui a tendu la boîte* > Marie : *quand elle l'avait reçue*

- 86 Cette procédure de reformulation au moyen d'un verbe 'converse' (ou d'un adverbe) n'est attestée que chez les enfants natifs. On admettra ici que *ne plus quitter sa boîte* est le converse de *prendre toujours sa boîte avec soi* dans la mesure où, dans le contexte de l'histoire, la boîte fabriquée par Tom pour Julie devient un objet particulier chargé affectivement comme le serait n'importe quel attribut vestimentaire qu'on aime particulièrement : ex. *elle quittait plus jamais son (parapluie + sac + chapeau)*. En (4), c'est en fait le verbe *donner* appartenant à la matrice définitoire de *tendre* qui a pour converse le verbe reformulé *recevoir*.

4.3 Variation de la modalité épistémique

- 87 L'emploi de verbes épistémiques, qui signalent ce que le locuteur dit de l'état de sa/ses connaissance(s) traduit de ce fait son point de vue : (TS) *je veux apprendre à faire quelque chose* vs (Marc, Léo) *je veux savoir faire quelque chose* vs (Paul, Maxime) *je veux pouvoir faire*

quelque chose. Les 4/6 enfants (natifs) font varier la modalité épistémique du verbe source *apprendre* à en substituant un autre verbe épistémique ayant une valeur télique : *Je sais / peux faire quelque chose parce que je l'ai appris auparavant.*

Séq.13, TS : *je veux apprendre à parler avec les oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel, avec les poissons qui savent tout ce qui se passe dans l'eau et avec les fourmis qui savent tout ce qui se passe sur la terre*

Marc : *je veux savoir parler aux [...] qui savent tout ce qui se passe [...]*

Paul : *je voudrais pouvoir parler aux [...] car [...]*

Léo : *j'aimerais savoir tout sur les oiseaux qui [...]*

Maxime : *je voudrais pouvoir parler aux poissons de tout ce qu'ils savent [...]*

4.4 Référence au temps selon un autre mode que dans le TS (récit vs discours)

- 88 Le locuteur réfère au temps soit par rapport au moment de son énonciation, soit par rapport à un repère construit dans le récit. Dans le TS, les deux seules mentions temporelles déictiques se trouvent dans les passages au discours direct :

TS. Séq. 6 : *je t'attends ce soir [...]*

TS. Séq. 12 : *il y a une grande fête pour toi ce soir [...]*

- 89 Toutes les autres mentions temporelles sont construites par le récit : (séq.1) *ce matin-là*, (séq. 3) *le soir*, (séq. 4) *le lendemain matin*, *la veille*, (séq. 6) *un jour*, (séq. 7) *la nuit*, (séq. 8) *à 8h du soir*, (séq.10) *au bout de quelques minutes*, (séq.11) *tout-à-coup*, (séq. 12) *jusqu'à minuit*, (séq.14) *depuis ce jour*.

- 90 Quand la mention temporelle est déictique, les enfants allophones la reprennent :

Séq.6, TS : *je t'attends ce soir à 8h*

Saber : *tu viens ce soir* Lucas-jean : *je t'invite ce soir* Jedjiga : *elle a dit que ce soir tu viendrais à la forêt [...]*

- 91 Quand la mention temporelle est construite par le récit, les enfants allophones lui substituent le déictique correspondant (Saber).

Séq.1, TS : *ce matin-là la maîtresse [...]*

Saber : *ce matin la maîtresse*

Séq.3 TS : *[...] il a fabriqué une petite boîte [...]* séq.4, TS : *[...] qu'il avait fabriquée pour elle la veille*

Saijeddine : *après hier Julie il a fabriqué une boîte*

Séq.4, TS : *Le lendemain matin, dans la cour de l'école [...]*

Mahmoud : *demain matin dans la cour [...]*

- 92 Les enfants natifs mentionnent beaucoup plus souvent que les allophones une information temporelle et emploient les marqueurs de récit et de discours de façon appropriée.

4.5 Substitution d'un verbe de perception au verbe source.

- 93 La substitution de verbes comme *voir* ou *regarder* au verbe source *se trouver* est surprenante. Ce type de reformulation attesté uniquement chez les natifs modifie la position énonciative du locuteur qui a un rôle plus 'actif'.

Séq.12, TS : *Tom et Julie se trouvaient dans un jardin merveilleux où les fleurs [...]*

Paul : *Tom il vit un merveilleux jardin*

Léo : *et Tom vit un grand jardin où il avait l'impression [...]*

Marion : *et puis Tom il regarde autour de lui et il lui semble [...]*

- 94 Le verbe *se trouver* ne fait sans doute pas partie des verbes fréquemment produits par des enfants de 10-12 ans. Un enfant natif le reprend cependant. Mais cette constatation n'explique pas pourquoi les natifs emploient un verbe sémantiquement très différent du verbe source. Nous proposons l'explication suivante : pour pouvoir dire que le jardin est merveilleux, il faut le voir (Paul, Léo), le regarder attentivement (Marion) et pas seulement s'y trouver (TS). Les trois enfants natifs adoptent donc le point de vue de Tom, avec lequel se confond celui du narrateur, qui, du fait qu'il se trouve dans ce jardin, peut donc le voir et constater qu'il s'agit d'un jardin merveilleux. Les enfants explicitent la condition qui permet d'affirmer, dans le TS, que le jardin est merveilleux. Malgré la différence sémantique qui existe *a priori* entre le verbe *se trouver* et les deux verbes de perception *voir* et *regarder*, on en conclut que ce type de reformulation ne change pas le sens de l'ensemble de la séquence tout en permettant au locuteur de se positionner autrement que dans le texte source.

5. Conclusions

- 95 L'un des objectifs de ce propos était de savoir dans quelle mesure on peut utiliser l'analyse des reformulations, en tant qu'outil méthodologique, pour décrire les procédures d'appropriation d'une langue étrangère par des enfants allophones. Etant donné la différence nette entre les procédures de reformulation attestées dans les deux groupes, on peut répondre positivement à cette question. Mais cela ne signifie pas pour autant que la restitution d'une histoire serait, en soi, une procédure d'appropriation définitive de la langue. Cependant, ce type de tâche expérimentale présente l'immense avantage de condenser sur un temps extrêmement court, au vu des années nécessaires à l'acquisition de la langue maternelle ou étrangère, les mêmes procédures spontanées que celles qui sont mises en œuvre lors de l'appropriation linguistique. Par conséquent, indépendamment de ce que les enfants natifs et allophones auront effectivement acquis au cours de cette expérimentation (et qui devrait faire l'objet d'une autre expérimentation), la différence attestée de leurs procédures de reformulation révèle de quels moyens linguistiques chaque groupe dispose pour restituer la même histoire.
- 96 Notre intention n'était pas de faire l'inventaire des innombrables modifications que les enfants introduisent dans leur restitution par rapport au TS (par ex. nous n'avons pas commenté la restitution des temps verbaux, ni le choix des déterminants...). Seuls ont été sélectionnés les deux aspects qui nous semblent essentiels dans la construction du sens, le mode de construction de la prédication et le positionnement énonciatif du locuteur.
- 97 Concernant le premier aspect, un certain nombre de procédures sont attestées sous la même forme dans les deux groupes d'enfants :
- la reformulation analytique quand elle concerne un adjectif ou un nom du TS ;
 - la reformulation synthétique qui consiste à condenser en un seul mot (verbe) une prédication distribuée, dans le TS, sur un mot prédicatif et ses actualisateurs ;
 - la procédure qui consiste à présenter le même procès sous un autre angle de l'*Aktionsart* : la durativité exprimée dans le verbe source devient inchoativité, ou encore, l'inchoativité qui se trouve dans la valeur sémantique du verbe source se transforme en télicité du fait d'un autre choix dans le lexique verbal ;

- la détermination du verbe qui se manifeste par la présence (conservée) d'un adverbe, ou qui est moins grande du fait de l'effacement d'un verbe opérateur ou de la substitution d'un verbe lexical élémentaire (non décomposable) au verbe source complexe.
- 98 Les autres modes de construction prédicative distinguent les allophones des natifs.
- 99 La procédure de reformulation qui consiste à distribuer, sur plusieurs mots d'une phrase, la prédication, n'est attestée que chez les natifs pour un certain nombre de verbes et d'adverbes. Les allophones ont tendance à répéter les verbes ou adverbes en question. Les reformulations analytiques des natifs s'appuient sur les ressources morphosyntaxiques ou dérivationnelles de la langue et concernent les quatre catégories *N*, *V*, *adj* et *adv*. Elles sont relativement fréquentes.
- 100 Les reformulations qui modifient la détermination nominale des noms locatifs et temporels se manifestent, chez les allophones, par l'effacement d'un des deux constituants dans les groupes complexes du type (*prép* + *E*) *N de N*, ou du type *prép N*, *prép N*, et par la reprise du nom qui est le plus générique ou par celui qui désigne le tout. Les constructions nominales complexes sont donc sous-déterminées par rapport au TS. Chez les natifs, la détermination est de même degré que dans le TS, le lexique est parfois renouvelé en restant approprié et les compléments locatifs sont à plusieurs reprises restructurés.
- 101 La procédure de reformulation qui change le noyau prédicatif n'est attestée que chez les natifs et à l'inverse les prédictions incomplètes, ainsi que les choix erronés de prépositions, ne sont attestés que chez les allophones.
- 102 Le second aspect de la construction du sens, le positionnement énonciatif du locuteur, distingue encore plus nettement les reformulations des deux groupes d'enfants. Ne sont attestées que chez les enfants natifs, les procédures de reformulation qui ajoutent un actant, qui introduisent un verbe ou un adverbe converse, qui font varier la modalité épistémique et qui substituent un verbe de perception au verbe du TS. Le positionnement énonciatif du locuteur est modifié par les enfants allophones dans le seul cas où ils substituent un déictique (non approprié), là où le TS énonce un marqueur temporel du récit.
- 103 Toutes les observations tirées de l'expérimentation permettent de constater que les enfants allophones disposent d'une palette lexicale beaucoup plus réduite que celle des natifs (cf. tableau 2). Même quand ils comprennent le TS, les allophones ne peuvent pas toujours réutiliser son lexique, soit parce qu'ils ne savent pas comment l'employer syntaxiquement, soit parce qu'ils ne peuvent, en même temps, s'approprier le mot lexical et sa syntaxe. Pour reformuler ce qu'ils ont compris et retenu du TS, ils adoptent soit une procédure de reprise du même mot, soit une procédure de substitution d'un mot sémantiquement complexe (il s'agit ici de verbes uniquement) par un mot sémantiquement simple. Mais ils suppriment également bon nombre de mots, les verbes opérateurs par exemple, ou encore une information locative ou temporelle sur deux.
- 104 Si quelques cas de reformulation par restructuration en *il y a* sont attestés aussi chez les allophones, les autres cas de restructuration des phrases simples (comportant un verbe conjugué) par une transformation impersonnelle (autre qu'en *il y a*) ou passive, ainsi que les cas de restructuration des constituants nominaux, ne sont produits que par les natifs.
- 105 Pour terminer, nous suggérons que ce qui n'est reformulé ni par les natifs ni par les allophones est sans doute une zone de très grande complexité linguistique. C'est le cas dans la séquence 10 : *ils entendirent un grincement*, qui correspond à une double prédication

(ils entendirent que quelque chose grinçait). Mais c'est aussi le cas quand les allophones réduisent deux informations locatives à une seule (séqu.6) et qu'aucun des natifs ne parvient à restituer la double information locative, soit parce qu'ils changent le sens, soit parce qu'ils n'emploient pas les prépositions appropriées à chaque locatif.

BIBLIOGRAPHIE

- ARDITTY, J. 1987. Reprises (répétitions et reformulations) : le jeu des formes et des fonctions. *Encrages* 18 : 19, 45-68.
- AUTHIER, J. 1995. *Ces mots qui ne vont pas de soi*. Paris, Larousse (2 tomes).
- BERMAN, R. A. & D.I. SLOBIN 1994 (éd.). 1994. *Different ways of relating events in narrative : a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale NJ, Erlbaum.
- BRANSFORD, J.D. & M.K. JOHNSON 1972. Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11, 717-726.
- BREWER, W.F. & A.E. HAY 1984. Reconstructive recall of linguistic style. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 23, 237-249.
- CARROLL, M. & C. von STUTTERHEIM 1997. Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère. *AILE* 9, 83-115
- CLINQUART, A-M. 1995. *La reformulation dans des situations interactives contrastées. Stratégies de discours en français parlé dans des échanges radiophoniques et des conversations de classe de Français Langue Etrangère*. Thèse de Doctorat (NR), Université de Rouen.
- DE VILLIERS, P.A. 1974. Imagery and theme in recall of connected discourse. *Journal of Experimental Psychology* 103, 263-268.
- DUBOIS, J et al. 1973. *Dictionnaire de linguistique*. Paris, Larousse.
- ESPERET, E. & D. GAONAC'H 1986. *The role of narrative schema on story production and recall : a longitudinal study*. 2nd ISSBD European Conference on Developmental Psychology, Rome.
- FILLOL, F & J. MOUCHON 1978. Approche des notions de cohérence et de cohésion sur un corpus oral. *Langue française* 38, 87-100.
- FUCHS, C. 1980. *Paraphrase et théorie du langage : Contribution à une histoire des théories linguistiques contemporaines et à la construction d'une théorie énonciative de la paraphrase*. Thèse de Doctorat, Université de Paris 7.
- GAULMYN de, M-M. 1986. Reformulation métadiscursive et genèse du discours. *Études de linguistique appliquée* 62, 98-117.
- GLEITMAN, L.R. & H. GLEITMAN 1970. *Phrase and paraphrase : some innovative uses of language*. New York, Norton.
- GOELMAN, H. 1982. Selective attention in language comprehension: children's processing of expository and narrative discourse. *Discourse Processes* 5, 53-72.

- GROSS, M. 1983. Syntaxe et localisation de l'information. *Recherches interdisciplinaires*. Paris, Maloine S.A. éd., 85-109.
- GULICH, E. & T. KOTSCHI 1983. Les marqueurs de reformulation paraphrastique. *Cahiers de linguistique française* 5, 305-351.
- GULICH, E. & T. KOTSCHI 1987. Les actes de reformulation dans la consultation : la dame de Caluire. Berne, Pierre Bange, 16-79.
- HARRIS, Z. 1976. *Notes du cours de syntaxe*. Paris, Le Seuil.
- HARRIS, Z. 1988. *Language and Information*. New York, Columbia University Press.
- IBRAHIM, A.H. 2004. Prolégomènes à une typologie de l'actualisation des noms. In J. François & I. Behr (éd.), *Les constituants prédicatifs et la diversité des langues, Mémoires de la Société de Linguistique de Paris*, Tome XIV. Leuven : Peeters, 29-76.
- IBRAHIM, A & C. MARTINOT 2003. Les reformulations matricielles lacunaires des enfants. In *La reformulation : un principe universel d'acquisition*, 15-35. Paris : Kimé.
- LIEVEN, E & J. PINE 1993. Exposition et appropriation dans l'acquisition de la langue maternelle. *AILE* 2, 143-171.
- MARTINOT, C. 1994. *La reformulation dans des productions orales de définitions et explications. (Enfants de maternelle)*. Thèse de Doctorat (NR), Université de Paris 8.
- MARTINOT, C. 2000. Etude comparative des processus de reformulation chez des enfants de 5 à 11 ans. *Langages* 140. Paris, Larousse, 92-124.
- MARTINOT, C. 2003a. Les acquisitions tardives en français. In C. Martinot & A. Ibrahim (éd.), *La reformulation : un principe universel d'acquisition*, 39-69. Paris : Kimé.
- MARTINOT, C. 2003b. Pour une linguistique de l'acquisition. La reformulation : du concept descriptif au concept explicatif. Habilitation à diriger des recherches, Université Paris Nord/13, Tome I/III et *Langage & Société*, n° 104, 147-151.
- MARTINOT, C. 2003c. Acquisition des verbes et reformulations. In K. Duvignau, O. Gasquet, B. Gaume (éd.), *Regards croisés sur l'analogie, Revue d'Intelligence Artificielle (RIA)*, vol. 17, n° 5/6, 787-798. Hermès-Lavoisier.
- MARTINOT, C. 2005. *Comment parlent les enfants de 6 ans ?* Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté.
- MARTINOT, C, M. ANDEL, & S. KUMAR 2003. Acquisition of Aspect and Aktionsart by children in Croatian and French. In D. Bittner & N. Gagarina (éd.), *Acquisition of Aspect*, ZAS Papers in Linguistics, vol. 29, 133-148. Berlin.
- MARTINOT, C. & A. IBRAHIM 2003. *La reformulation : un principe universel d'acquisition*. Paris, Kimé.
- NOYAU, C. 2003. Les énoncés complexes dans l'acquisition des langues. *AILE* 19.
- PINE, J. & E. LIEVEN 1993. Reanalysing rote learned phrases: Individual differences in the transition to multi-word speech. *Journal of Child Language* 20, 551-572.
- SWANSON, H.L. 1999. What develops in working memory? A life span perspective. *Developmental Psychology* vol. 35, n° 4, 986-1000.
- TALMY, L. 1985. Lexicalization patterns: semantic structure in lexical form. In T. Shopen (éd.), *Language typology and semantic description*, vol. 3, *Grammatical categories and the lexicon*. Cambridge University Press, 36-149.

WAGGONER, J.E. *et al* 1985. Grasping the meaning of metaphor : Story recall and comprehension. *Child Development* 56, 1156-1166

ANNEXES

Annexe 1 : Tom et Julie (TS)

1. Ce matin-là, la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école plus tard que d'habitude. Elle tenait par la main une petite fille que personne n'avait encore jamais vue.
2. Arrivée en classe, la maîtresse a dit : « Les enfants, je vous présente votre nouvelle camarade, elle s'appelle Julie. Tom, la place est libre à côté de toi, Julie sera ta voisine, sois bien gentil avec elle ! »
3. Tom était fou de joie à l'idée d'avoir peut être une nouvelle amie. Le soir, chez lui, il a fabriqué une petite boîte ronde, rouge et dorée, pour Julie.
4. Le lendemain matin, dans la cour de l'école, Tom guettait l'arrivée de sa nouvelle petite voisine. Dès qu'il l'a aperçue, il s'est dirigé vers la fillette et lui a tendu la boîte qu'il avait fabriquée pour elle, la veille.
5. Julie aimait tellement cette boîte qu'elle la prenait toujours avec elle. Quand la maîtresse disait : « Sortez vos affaires ! », Julie posait délicatement la boîte entre Tom et elle, sur leur table de travail.
6. Un jour, Julie chuchota à Tom : « Ouvre la boîte ! » Tom souleva le couvercle et découvrit un morceau de papier sur lequel Julie avait écrit : « Je t'attends ce soir à 8h, sous le gros arbre, à l'entrée de la forêt ».
7. Tom avait un peu peur parce qu'il lui était interdit d'aller dans la forêt, surtout la nuit.
8. Mais à 8h du soir, il était tout de même au rendez-vous, Julie l'attendait déjà.
9. Sans dire un mot, la petite fille prit la main de Tom et frappa 3 fois sur le tronc du gros arbre.
10. Au bout de quelques minutes, les enfants entendirent un grincement. L'arbre était en train de tourner sur lui-même.
11. Tout à coup, le tronc s'ouvrit et les enfants furent éblouis par la lumière qui inondait l'intérieur de l'arbre. Ils firent quelques pas et l'arbre se referma derrière eux.
12. Tom et Julie se trouvaient dans un jardin merveilleux où les fleurs semblaient se parler en chantant. Alors Julie dit à Tom : « Viens, traversons le jardin, il y a une grande fête pour toi, ce soir. Jusqu'à minuit, tu as le droit de demander à notre Roi tout ce que tu veux ».
13. Tom a répondu : « Je veux apprendre à parler avec les oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel, avec les poissons qui savent tout ce qui se passe dans l'eau et avec les fourmis qui savent tout ce qui se passe sur la terre ».
14. Et depuis ce jour, Tom est devenu un enfant extrêmement savant.

Annexe 2 : Restitutions en Français langue étrangère

Sajjeddine – 10 ;4

Il y a eu une fois une maîtresse il a ramené une petite fille et qu'on a jamais vue elle est entrée et restE une à une table il a dit que la classe elle est libre et tout elle est restée après hier Julie il a fabriqué une boîte quand il entre à la à la classe la pose de la table au milieu après après il a dit après il a dit ouvre la boîte et puis écris un mot attends-moi à 8h à la forêt au [narbre] après il a elle a peur il a il a fait 3, 3, 3 tocs il a attendu après les arbres ils ont tourné il est parti après les arbres ils ont tourné tourné autour de lui il a ouvr/ il est entré il a dit à la petite fille je veux parler aux oiseaux qui savent ce qui savent parler parler chanter et des poissons parce qu'il y a en mer et puis les je ne sais plus comment ça s'appelle l'animal qui sait ce qu'il y a sur la terre

Tassadit – 10 ;5

Julie elle a donné un rendez-vous à Tom à 8h à ce soir à 8h derrière sur l'arbre et on a traversé le jardin il y a une grande fête pour toi après la maîtresse avant que ça a recommencé elle a attrapé Julie sur ses mains après elle l'a portée dans la classe après elle a dit c'est il y a une nouvelle fille c'est votre camarade elle joue elle joue avec les enfants elle a donné une boîte rouge après quoi elle dit quand la maîtresse elle dit vous sortez vos affaires elle elle sort toujours la boîte après elle avait ouvert avec Tom après elle avait trouvé un papier de rendez-vous elle a écrit quelque chose qui a je vous donnE un rendez-vous à 8h du soir à côté de l'arbre après il y a Tom il a dit c'est dangereux qui lui j'ai partir la nuit surtout la nuit l'arbre tourne surtout sur lui

Mahmoud – 10 ;8

Un jour dans la cour de la récréation le matin la maîtresse qui est venue avec une fille qu'il (est) jamais venue à l'école après après quand ils sont montés dans la classe la maîtresse elle a présenté la fille à pour les élèves elle dit c'est votre nouvelle copine après il y avait une table libre à côté de Tom après elle dit ça elle va s'asseoir à côté de toi après après Tom quand il est rentré chez lui il a fabriqué une boîte ronde et rouge et dorée après demain matin dans la cour il a donné à la fille et après et après la fille toujours elle prend avec elle la boîte et après quand ils sont montés dans la classe elle a posé de sur la table du de du travail après elle a appelé elle a dit elle a dit Tom ouvre la boîte après quand il a ouvert il y avait il y avait un bout de papier dedans [...]

elle l'avait écrit je t'attends à 8 heures sur la à côté de la porte de la forêt (+++) après Tom il avait peur d'y aller [...]

après X elle a pris sa main après elle a frappé sur l'arbre 3 fois après l'arbre il s'est ouvert je crois après l'arbre XXX l'autre forêt après ils sont rentrés après elle a dit il y a une il y a une il y a une fête il y a une grande fête pour toi

Jedjiga – 10 ;8

Alors il y a Tom et Jenny la maîtresse elle prend la main de Julie elle et après elle ramène dans la cour après la maîtresse elle a pris la main de Julie elle a amené à la cour après Julie et Tom Julie elle a dit que ce soir tu viendrais à la forêt la nuit et je t'attendrai là-bas et en fait parce qu'on n'a pas le droit on n'a pas le droit d'y aller à la forêt parce que il y a plein d'animaux là-bas et Tom Tom il veut pas y aller et comme comme Tom et Julie Tom y était y allé à la forêt et voilà ils ont discuté après Julie elle frappe 3 fois dans l'arbre et après Tom il entend du bruit et après Tom il s'arrête Tom il s'arrête et après il reste comme ça et il entend encore du bruit après il continue à marcher il trouve et Julie elle dit monte sur l'arbre et après ils ont discuté et après je me rappelle plus

Saber — 11 ;5

Ce matin la maîtresse dans dans la cour et elle est venue trop tard et dans sa main il a une petite fille qui qui s'appelle Julie et lui après dans la classe après il a dit je vous présente une la une nouvelle fille qui s'appelle Julie et ap/ après il a dit attends et Julie il va rester à côté de toi faut être gentil avec elle Tom il a dessi/ il a fabriqué une boîte rouge et X après dans la cour il a vu la fille il lui a donné la boîte ils sont rentrés dans la classe il a dit attends ouvre la boîte il a ouvert la boîte et tu viens ce soir à à la/ après ils sont venus il(s) frappe (nt) 3 fois sur l'arbre après il tourne sur eux et l'arbre il (a) ouvert ils sont rentrés dans l'arbre et l'arbre il il a fermé ils sont dans un grand jardin et Julie il a dit à Tom si tu/ qu'est-ce-que/ si tu veux quelque chose dites-le c'est tout

Lucas-Jean – 11 ;5

Ce matin-là la maîtresse était en retard était souvent elle tenait dedans dans sa main une petite fille que personne a jamais vue elle présenta à ses élèves une la petite Julie et et demanda à Tom Tom il y a une place à côté de toi Julie vais s'asseoir dans cette table-là et (+++) et le petit garçon elle il a fait une boîte en rouge et en rose et et un matin (i) l a donné la boîte à Julie et Julie était content de voir cette boîte elle ramenait toujours avec elle quand la maîtresse disait à/ ouvrez vos affaires elle posait lentement la boîte dans dans les tables de Pedro et et un jour elle a dit à Pedro de de ouvrir la boîte de l'ouvrir la boîte qui avait une petite feuille et et Julie a écrit je t'invite ce soir à la forêt dans la nuit et après Pedro (i) l avait un peu peur et il est il est allé quand même et Julie l'attendait déjà et Julie a pris sa main [(i) l, (e) lle a tapé, l'a tapée] trois fois dans l'arbre elle a commencé à tourner autour d'elle et après l'arbre s'est ouvri et un merveilleux lumière sur l'arbre et après ils sont entrés et l'arbre et ben il s'est fermé derrière eux et (ils) sont allés dans une merveilleux jardin et et et Julie elle a demandé et traversons le jardin il y a une fête merveilleux pour toi et et ce soir tu peux demander tout sur notre roi et et Pedro (lui) demanda [qu'i (l), qui] parle aux oiseaux [qu'i (ls), qui] volent dans le ciel qu'ils savent tout sur le ciel qui aussi il parle aux oiseaux qui savent tout sur la mer et qui parle aux fourmis qui savent tout sur la terre.

Annexe 3 : Restitutions en Français langue maternelle**Marc – 10 ;0**

Ce matin là la maîtresse était arrivée plus tard que d'habitude elle tenait par la main une jeune fille en rentrant dans la classe hmm elle elle dit : je vous présente votre nouvelle camarade Julie, Tom à côté de toi il y a une place libre Julie va s'asseoir à côté de toi

Tom euh était tout content à l'idée d'avoir une nouvelle copine et et puis le lendemain matin il lui avait fabriqué une boîte ronde et rouge euh et et puis dès qu'il l'a vue il lui donna et et à chaque fois Julie elle elle l'avait avec elle dès que la maîtresse disait : sortez vos affaires ! Julie elle posait délicatement la boîte à côté d'elle et puis elle sortait euh ses cahiers euh et puis un jour elle dit à Tom : « ouvre la boîte » et puis dans la boîte il y avait un mot sur lequel il y avait marqué euh : je te retrouve à 8h à côté du grand arbre hmm au début de la forêt et euh Tom avait un peu peur parce que déjà il avait pas le droit de sortir et en plus surtout en pleine nuit et quand il y est allé et puis Julie elle l'attendait déjà et puis elle frappa trois coups sur hmm sur l'arbre puis hmm puis l'arbre se mit à tourner sur lui même puis quelques secondes après il y a eu euh hmm il y a eu une lumière éblouissante puis euh puis ils ont reculé puis l'arbre il s'est refermé ils se trouvaient dans

un grand jardin là où il y avait les fleurs qui avaient l'air de se parler euh et puis voilà il y a plein de choses éblouissantes et puis Julie lui dit : nous allons faire une fête pour toi jusqu'à minuit tu pourras demander à notre roi tout ce que tu veux

puis Tom il lui dit : je veux savoir parler aux oiseaux pour euh ils savent tout ce qui se passe dans le ciel euh aux poissons qui savent tout ce qui se passe dans la mer et aux fourmis qui savent tout ce qui se passe sur la terre et depuis ce jour Tom il est devenu un garçon extrêmement savant.

Paul — 10 ;2

Alors c'est l'histoire d'une petite fille qui s'appelle Julie et d'un garçon qui s'appelle Tom alors euh un jour la maîtresse est arrivée plus tard que d'habitude dans la cour de récréation elle tenait à la main une petite fille qui s'appelle Julie une fois rentrée dans la classe elle dit à ses camarades : je vous présente votre nouvelle petite camarade elle s'appelle Julie, tiens, Tom il y a une place à côté de toi Julie sera ta nouvelle voisine

alors quand il est rentré chez lui il il euh Tom il fabriqua une boîte qu'il donna le lendemain à Julie et Julie aimait tellement cette boîte que tous les jours elle la posait sur la table de travail et un jour elle dit à Tom : Ouvre la boîte ! alors il ouvrit délicatement le couvercle il trouva un mot où il y avait marqué : viens me rejoindre à 8h ce soir euh près du gros arbre euh qui X vers X près de la forêt ! Tom avait très peur car X en plus il n'avait pas le droit de s'approcher de la forêt surtout le soir mais il y alla quand même il trouva Julie qui attendait là depuis assez longtemps alors Julie elle tapa trois fois sur le gros tronc il se retourne sur lui même et s'ouvrit les enfants éblouis par la lumière qui sortait du tronc ils firent quelques pas ils entrèrent Julie dit à Tom : tu peux demander tout ce que tu veux à notre roi ce soir car nous t'avons préparé une fête, alors Tom il vit un merveilleux jardin et il demanda au roi : je voudrais pouvoir parler aux oiseaux car ils savent tout ce qu'il y a dans le ciel, je voudrais parler aux poissons car ils savent tout ce qu'il y a dans l'eau et je voudrais aussi parler aux fourmis qui savent tout ce qu'il y a dans la terre sur la terre plutôt et depuis ce jour Tom est devenu extrêmement savant.

Marie — 10 ;2

Je vais vous raconter une histoire qui s'intitule Tom et Julie un jour une nouvelle euh oui une nouvelle fille arriva dans une école elle s'appelait Julie et elle va s'asseoir à côté de Tom dans l'école et Tom était très content d'avoir une amie à côté d'elle il va lui fabriquer une boîte dorée rouge et je ne sais plus et après quand elle l'avait reçue elle était très contente et que un jour elle avait marqué un papier dedans et que quand l'école commençait elle la mettait tout le temps entre Julie et Tom et un jour elle a ouvert la boîte et Tom a lu le papier il disait : Rendez-vous ce soir à huit heures près d'un chêne dans la forêt Tom était un peu inquiet mais il est quand même y allé à huit heures alors le soir à huit heures ils sont allés dans la forêt et Julie elle tapait trois fois sur le tronc et le tronc a commencé à se tourner sur lui même après ils sont entrés et quand ils ont marché jusqu'à dans le tronc et ben il s'est renfermé après ils étaient dans un jardin magnifique et après Julie elle a dit à Tom qu'il pouvait dire ce qu'il voulait ce qu'il veut à son roi et après il avait dit qu'il voulait parler avec les oiseaux avec les fourmis et comprendre les poissons c'est tout.

Marion — 10 ;3

Alors euh aujourd'hui la maîtresse elle est en retard dans la cour et au bout d'un moment la maîtresse elle arrive et puis hmm elle a à la main une petite fille alors dans la classe la

maîtresse présente Julie donc hmm aux élèves et elle dit : Tom puisqu'il y a une place à côté de toi Julie sera ta camarade de classe alors Thomas XX Tom il est tout content à l'idée qu'il pourra se faire peut-être une nouvelle camarade de classe alors le soir il confectionne une boîte rouge une boîte ronde rouge et dorée et le lendemain il la donne à Julie depuis Julie elle la quitte plus jamais la boîte et puis un jour quand la maîtresse elle dit euh : sortez vos affaires Julie elle sort la boîte ses cahiers et puis elle chuchote à Tom : Tom regarde ouvre la boîte et puis il voit un papier et puis sur ce papier il y a écrit : rejoins-moi au gros arbre à 8 h alors Tom il a un peu peur parce qu'il n'a pas le droit d'aller dans la forêt et encore la nuit mais quand même il va euh il va à 8h au gros arbre et puis euh Julie elle frappe trois coups sur l'écorce et puis quelques minutes après l'arbre il pivote sur lui même et il s'ouvre alors euh Tom et Julie euh ils avancent et puis Tom il regarde autour de lui et il lui semble que les fleurs se parlent entre elles et puis Julie elle lui dit : ce soir il y a une grande fête pour toi et tu as jusqu'à minuit pour demander tout ce que tu veux alors Tom il dit euh : je veux parler aux oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel je veux pouvoir parler aux poissons qui savent tout ce qui se passe dans la mer et je veux pouvoir parler aux fourmis qui savent tout ce qui se passe sur la terre et depuis ce jour Tom il est très savant.

Léo — 10 ;3

Il était une fois euh à l'école une maîtresse qui arrivait plus tard à la main une petite fille qui était euh que personne ne l'avait vue et en classe elle X la maîtresse présenta la petite fille qui s'appelait Julie et la maîtresse lui dit : mets-toi à côté de Tom Tom était très content il pensait avoir peut-être une nouvelle amie alors le lendemain euh le soir Tom construit une boîte ronde et le lendemain il guetta l'entrée de sa nouvelle voisine et lui donna la boîte euh et à chaque fois que la maîtresse disait : sortez vos affaires ! elle posa délicatement la boîte entre euh entre les deux entre leur hmm de travail euh ah oui Julie disa à à Tom en chuchotant en classe : ouvre la boîte ! Tom vit un mot et ça disait à 8h au gros chêne euh au grand chêne devant la forêt Tom n'avait pas le droit normalement d'y aller parce que c'était très c'était très tard et il n'avait pas le droit mais Tom il y allait quand même alors il vit Julie et Julie tapa trois fois sur le chêne et le chêne tourna euh sur soi-même et ouvrit une grande porte de euh qui à l'intérieur c'est inondé de lumière il entra dans l'arbre et Tom vit un grand jardin où il avait l'impression que les fleurs se parlaient en chantant et Julie lui dit : jusqu'à minuit tu as le droit de faire tous les vœux euh devant notre grand roi et alors X il demanda euh : j'aimerais savoir tout sur les oiseaux qui savent tout sur le ciel euh dans le ciel j'aimerais savoir sur les poissons qui savent tout dans l'eau et j'aimerais savoir tout sur les fourmis qui savent tout sur la terre et plus tard quand Tom était plus grand il devint un grand savant.

Maxime — 10 ;3

Il était une fois une petite fille qui faisait sa rentrée à l'école et la maîtresse lui disait de s'asseoir à côté de Tom euh Tom le soir quand il est rentré chez lui il lui fabriquait une boîte et le lendemain le lui a donné X tous les jours la petite lui ramena à côté de lui la boîte entre ces les deux tables et X un jour la petite fille lui disait dit à Tom : ouvre la boîte ! et il y avait un papier X où il y avait marqué rendez-vous ce soir à 8h au pied de l'arbre de la forêt X Tom n'avait pas le droit de sortir aussi tard surtout la nuit et et il s'y renda quand même et et Julie attenda déjà et l'arbre fait des tours sur lui même et il s'ouvre et il y avait un jardin merveilleux et il rentri et Julie dit : tu as le droit de faire autant de souhaits que tu veux euh à dire au roi

- je voudrais pouvoir parler aux poissons de tout ce qu'ils savent dans l'eau X de savoir tous les oiseaux qui savent tout dans le ciel les fourmis qui savent tout de la terre et quand il était grand il devient un grand savant.

NOTES

1. Département de Linguistique Générale et Appliquée, 12 rue Cujas. 75230 Paris Cédex. cmartinot@free.fr
2. Les enfants natifs ont entre 10 ;0 et 10 ;3, les enfants allophones ont entre 10 ;4 et 11 ;5. A cet âge-là, l'écart d'âge entre l'enfant le plus jeune et l'enfant le plus âgé n'est pas très pertinent, c'est pourquoi nous parlons d'une seule tranche d'âge qui correspondrait à la période 10-12 ans.
3. L'histoire, *Tom et Julie* (cf. annexes) a été créée par l'auteur de cet article dans le cadre d'un projet de recherche international *Acquisition et Reformulation*, en cours depuis octobre 2003, et portant sur les acquisitions tardives dans une douzaine de langues maternelles différentes. L'objectif du projet est de confirmer et de généraliser l'hypothèse d'une acquisition de la langue maternelle à travers des procédures de reformulation. L'analyse des reformulations chez des enfants de 4 à 12 ans, dans différentes langues maternelles a déjà permis de montrer (Martinot & Ibrahim, dir. 2003) que ces procédures présentent suffisamment de régularités parmi les enfants de la même tranche d'âge et suffisamment de différences entre des enfants de tranches d'âge différentes pour que ce nouvel outil continue à être l'objet d'autres investigations.
4. Pour une discussion sur l'interprétation de ce terme dans la littérature, voir Martinot (2003b). Pour résumer, on peut signaler 4 interprétations ou définitions différentes : 1/ La reformulation est vue comme une tentative de mieux dire (Fillol & Mouchon, 1978 ; de Gaulmyn, 1986) dans des contextes pédagogiques, ou dans un contexte d'auto-évaluation de son dire (Authier, 1995). Les cas de reformulation observés et décrits par ces auteurs admettent, de fait, que soient modifiés aussi bien le contenu de la première formulation que sa forme. 2/ La reformulation est synonyme de *paraphrase sémantique* (Dubois et al, 1973 : 416 ; Fuchs, 1980). La modification porte sur la forme de la première formulation mais le contenu sémantique doit rester plus ou moins équivalent. 3/ La reformulation, ou plutôt les actes de reformulation, sont vus, dans un contexte d'analyse des conversations, comme un moyen de structurer l'interaction verbale, indépendamment d'une éventuelle relation paraphrastique entre énoncé source (ES) et énoncé reformulé (ER) (Gülich & Kotschi, 1983, 1987). Ces auteurs dressent une première typologie des actes de reformulation attestés dans des conversations en fonction du *marqueur de reformulation* et du type de relation sémantique entre ES et ER. 4/ La définition que nous avons établie (Martinot, 1994) permet de décrire par un principe unique la plupart des énoncés considérés comme des reformulations par les auteurs ci-dessus évoqués mais également de fournir une hypothèse explicative à l'existence même des si nombreuses occurrences de reformulation dans tous les types de discours et chez des locuteurs de tous âges. La reformulation, qu'elle soit réalisée par un changement de forme avec contenu invariant ou par un changement de contenu avec une forme invariante, correspond à une entreprise de construction du sens à partir d'énoncés antérieurs, autrement dit à une mise en relation des énoncés par les locuteurs sur la base d'un invariant aussi bien sémantique que structurel. Les enfants acquièrent leur LM en reformulant selon des modalités repérables liées à leur développement, les énoncés qu'ils ont gardés en mémoire pour construire la grammaire de leur langue et ce faisant pour donner un sens à leurs énoncés.
5. Nous remercions Sandrine Jovart et Nahiha Boukhelouf qui ont enregistré les enfants et transcrit leurs productions.
6. Dans le projet global dont il a été question dans la note 3, on prévoit la même expérimentation avec 15 enfants par tranche d'âge.

7. Pour information, les parties ou séquences sont numérotées (cf. annexes) et correspondent selon les cas à un changement de lieu (passage de la séquence 1 à la séquence 2 : 1 > 2), à un changement de repère temporel (3 > 4), à une différence entre, par exemple, un plan d'énonciation au discours direct et la description (sans ancrage spatial ni temporel) des sentiments de l'un des personnages (2 > 3, 4 > 5, 6 > 7).
8. Il existe entre les linguistes un désaccord persistant sur la notion de *prédicat*. Ce désaccord a sa source essentielle « dans l'usage que différents logiciens font de la notion de *prédicat*, de l'opposition entre certaines conceptions logiques de la prédication et ce qu'un linguiste identifiera, dans les exemples des logiciens, comme étant une prédication, et ceci quelle que soit son obédience. » (Ibrahim, 2004 :29)
9. Ce type de comptage est effectué dans le projet *Acquisition et Reformulation* évoqué en note 3.
10. Dans cet exemple, le noyau prédicatif est : *parler*. *Semblaient* et *avaient l'air* sont des opérateurs qui s'appliquent au prédicat verbal.
11. * note que le terme ou la séquence qui se trouve à droite de l'astérisque n'est pas conforme à la langue cible.
12. Dans l'immense majorité des écoles primaires françaises, les tables sont prévues pour deux enfants.
13. *Aspectuelle* est à interpréter avec le sens (trop) général qui recouvre à la fois l'aspect et l'*Aktionsart*. Les reformulations de Paul, Marc et Marie, dans ce contexte, expriment de trois façons différentes la valeur itérative de *toujours* (*Aktionsart*).
14. Les notations conventionnelles que nous utilisons sont celles du Laboratoire d'Automatique Documentaire Linguistique, LADL, fondé en 1968 par Maurice Gross.
15. Dans la relative du TS, *lumière* est également le prédicat actualisé par le verbe *inonder*. Dans la phrase *la lumière inondait l'intérieur de l'arbre* dont est dérivée la relative du TS, on considère que *inonder* est un verbe support (métaphorique) du fait qu'il est effaçable dans les restructurations suivantes : *La lumière inondait l'intérieur de l'arbre* que l'on peut restructurer en : *la lumière qui inondait l'intérieur de l'arbre (était éblouissante)* restructurée en : *la lumière de (tout) l'intérieur de l'arbre était éblouissante*. L'effacement du verbe n'est possible que lorsque celui-ci est un support ce qui entraîne que *lumière* soit le prédicat de la phrase.

RÉSUMÉS

Le mode de construction de la prédication et le positionnement énonciatif du locuteur, deux aspects essentiels de la construction du sens, sont comparés dans des productions en français d'enfants natifs et allophones. Les productions sont recueillies au cours d'une tâche expérimentale de restitution de la même histoire. On postule que les différentes procédures de reformulation qui rendent compte de la construction du sens sont les mêmes, en miniature, que celles qui sont à l'œuvre dans l'acquisition de la langue maternelle. Les résultats montrent que les productions des enfants allophones peuvent être décrites à partir du même outil d'analyse. La comparaison des procédures de reformulation attestées dans les deux groupes révèle de nombreuses constantes dans chaque groupe et de grandes disparités entre les groupes, en particulier dans les reformulations qui modifient le positionnement énonciatif, la construction analytique du sens et le mode de détermination des groupes nominaux.

The study compares the mode of construction of the predication and the speaker's enunciative point of view (two major aspects in the construction of meaning), in the verbal production of

native and allophone children. Productions were elicited by means of an oral story retelling task. We contend that the different reformulation procedures involved in the construction of meaning are identical with, and represent a 'miniaturized' model of those underlying L1 acquisition. Results show that the same analytical tools can be used to describe the production of allophone children. Comparison of the reformulation procedures in the two groups shows similarities, but also great disparities concerning in particular those reformulations: — which modify the speaker's enunciative viewpoint, — which adopt an analytical mode of construction of meaning, — and which affect noun phrase determination.

INDEX

Mots-clés : acquisitions tardives, construction de la prédication, construction du sens, français langue étrangère, français langue maternelle, positionnement énonciatif, procédures de reformulation

Keywords : construction of meaning, construction of the predication, French as a foreign language, French L1, late acquisition, reformulation procedures, speaker's enunciative point of view

AUTEUR

CLAIRE MARTINOT

Université René Descartes, Paris 5 – UMR 8606